

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : DEFIS ET PARADOXES¹

*Numéro spécial dirigé par
Véronique Attias-Delattre et Georges Nahas*

1. Introduction

Le projet, « *Les Futurs de l'Éducation* », est un des espaces d'échange qu'a offert l'UNESCO et qui vient à un moment où l'Éducation est appelée à faire face à des défis toujours plus importants. Certains de ces défis sont globaux comme l'emploi généralisé et peu préparé de l'Enseignement et la formation à Distance (E-FAD), d'autres sont locaux et dépendent des situations sociétales qu'elles soient d'origine géographique, politique, de catastrophe naturelle, ou économique etc.

L'Agenda 2030 des Nations Unies, fixait un cap pour chaque acteur de l'Éducation : l'accès de toutes et tous à une Éducation de qualité, en particulier pour les jeunes femmes. Cet accès à l'Enseignement Supérieur (ES) signifie l'accompagnement de toutes les jeunes étudiant.es dans la construction de leur place dans la société et non de leur faire rejoindre la place qui leur serait assignée à priori. L'ES, par la recherche et l'enseignement est un des facteurs sociétaux vital ; c'est dans sa forme classique, un facteur de transition entre les formations de base et le monde du travail ; il est aussi un accompagnement perpétuel de chaque individu comme maillon de la société par la formation initiale et tout au long de la vie, les Universités de tous les âges et tous les espaces ouverts de débat.

L'ES a connu ces dernières décennies, des changements en profondeur dans ses approches pédagogiques, ses relations avec les entreprises et ses parties prenantes (internationales, nationales et locales) ainsi que dans son engagement sociétal. En parallèle, elle est traversée successivement par des crises plus ou moins brusques et profondes. Nous pouvons nommer certains enjeux qui rencontrent ces transformations : la transition démographique et la massification de l'enseignement supérieur ; les allocations de moyens à l'ES en termes de temps, d'espace, de structures, de ressources humaines et de technologies ; la lutte contre les désordres de l'information, ... Cela signifie que l'ES est porteur de différents paradoxes qu'il doit dépasser : par exemple, transformer des connaissances locales en savoir universel ou distribuer au plus près des problèmes des ressources globales. Deux années durant, l'état

¹ Document produit par EDRAC pour la Revue La Recherche En Education à l'issue d'un projet mené en collaboration avec l'UNESCO durant l'année 2021.

de crise ainsi que les changements brusques et inattendus dans leurs conditions de fonctionnement ont pris de court les institutions. Les enseignants.es ont eu souvent à « bricoler » des solutions dans des situations demandant de l'innovation et de l'initiative. Plutôt que de vivre au gré des ballotements de ces crises, les acteurs des politiques publiques de l'ES ont entre leurs mains un pouvoir de réflexion et d'action transformateur. Des changements profonds sont intervenus et interviendront dans l'ES, tant dans les conditions de production de la recherche et de l'enseignement que dans les défis (inclusion, accessibilité, relation à la technologie, à l'environnement...) qu'il affronte et affrontera.

Cette crise n'est pas notre seule ligne d'horizon mais elle a accentué certaines interrogations anciennes et elle fait émerger de nouveaux problèmes. Certes, *nous ne pourrions pas prévoir l'avenir mais nous pouvons préparer le futur*. Comment transformer les universités en des espaces-temps ou des scènes intégratrices et ouvertes, en développeurs permanents de connaissances anciennes et nouvelles ? Dans quelle mesure, les acteurs internes et externes de l'ES sont-ils préparés aux incertitudes ? Si l'avenir se prépare aujourd'hui, quels buts collectifs pouvons-nous nous donner et quels liens pouvons-nous construire entre l'avenir et le futur de l'ES ?

Le groupe EDRAC² s'intéresse particulièrement à l'étude de ces difficultés actuelles dans le monde de l'ES afin de contribuer à promouvoir un « futur de l'Éducation » qui se prête mieux aux transformations continues que requiert le monde d'aujourd'hui où l'ouverture est appelée à être considérée comme un atout.

EDRAC est intervenu dans le cadre de ce projet, en collaboration avec l'UNESCO, en présentant des études, des recherches, et des compte-rendu d'expériences sur les thèmes suivants :

- a. *Temps et espace dans l'université* : prise de décision, rôle des enseignants.es, relations avec la société etc.
- b. *Le management des risques* : réduction des risques liés aux catastrophes, gestion des situations d'urgence, flexibilité dans les transformations et durabilité des statu quo etc.
- c. *Éduquer pour l'avenir* : Rôle des nouvelles technologies, rôle transformé des enseignants, formation des compétences en prévision du futur etc.

² EDRAC est l'acronyme d'un groupe, international et francophone, réunissant des chercheurs en éducation de 8 pays et de 4 continents et qui s'est créé en mars 2020, dans un but d'échange, de réflexion et de recherche. Ce groupe, ouvert aux enseignants et chercheurs intéressés, identifié par l'acronyme EDRAC (*É*Ducation, *R*echerches et *A*ctualités) s'est structuré dans un contexte particulier de crise sanitaire majeur et de massification brutale de l'Enseignement et la Formation à Distance (E-FAD) - <https://cipen.univ-eiffel.fr/forumpedagogie#titleblog>

Un appel à participation lancé par EDRAC a recueilli des réponses positives de trente-huit chercheurs.es ; les textes reçus ont été étudiés en comités de pairs et les textes retenus ont été l'objet de discussions en groupes thématiques les 11, 12 et 13 janvier 2021 (En annexe la liste des auteurs.es et participants.es aux dialogues)³. Ces discussions ont non seulement enrichi les débats, mais ont permis aux auteurs.es de revoir leurs textes à la lumière des avis et des interventions des collègues. En raison des appartenances des participants à des milieux universitaires différents, les synthèses qui ont suivi les débats ont permis de donner aux sujets débattus une envergure internationale qui cadre avec la vision du projet de l'UNESCO « *Les Futurs de l'Éducation* »⁴.

Dans la synthèse qui suit, nous présentons les travaux des trois groupes réunis selon les thèmes présentés ci-dessus ainsi que des recommandations générales qui articulent l'analyse critique des expériences des professionnels et des chercheurs réunis. Ces travaux font référence aux textes reçus et aux débats.

Enfin, dans la seconde partie de cette introduction, nous présenterons les contenus des articles retenus pour ce numéro de la Revue.

2. Les futurs de l'ES – Débats, Problématiques et Recommandations

Chronologiquement, nos trois questions de travail (*temps et espace - management des risques - éduquer pour l'avenir*) ont été alimentées par des contributions individuelles de chercheurs en Éducation puis par des travaux collectifs. Aujourd'hui, nous livrons par thème les problématiques issues de ce travail. Ce travail est bâti à partir d'un socle commun de convictions : nos propositions sont fondées sur une vision humaniste de l'ES et sur les cadres des droits de l'Homme.

2.1. Thème 1 : Problématiques du temps et de l'espace en enseignement supérieur. Les effets des politiques structurelles et de la crise sanitaire

Cette synthèse reprend les réflexions, formulées par des chercheurs de cinq pays (Brésil, France, Liban, Mexique, RDC), sur les mutations du temps et de l'espace universitaires. Ces écrits ont été complétés par la participation de nos collègues à un séminaire en ligne, réalisé le 11 janvier 2021. Les objectifs de ces écrits et des exercices de dialogue étaient d'identifier des questions transversales pouvant faire l'objet de recherches comparatives. Parmi celles-ci, la diversification des systèmes éducatifs et des lieux d'apprentissage, les évolutions du métier enseignant et le devenir des revendications qui, démarrées avant la crise sanitaire, ont

³ Les détails relatifs à l'organisation du forum sont en annexe.

⁴ M. Sobhi TAWIL qui est le directeur dudit projet à l'UNESCO a ouvert les débats et a participé aux discussions du premier groupe le 11 janvier 2021.

pris forme durant les dialogues.

Au-delà de situations particulières, le débat a porté sur des transformations en œuvre, en raison des politiques publiques menées depuis deux décennies et des mesures prises pour gérer la pandémie. Et ce, même si les questions concernant l'ES relèvent de la souveraineté nationale et si elles sont résolues par chaque pays de manière autonome, en fonction des parrainages internationaux et des modèles de développement.

Ce texte propose la systématisation des apports reçus, à la lumière tant de la moyenne, de la longue durée que du présent, et organisé par sous-thèmes qui ont interpellé les participants :

- a) L'état actuel des systèmes d'enseignement supérieur par suite des politiques publiques durant les vingt dernières années ;
- b) Les réactions des autorités et des acteurs de l'enseignement supérieur à la pandémie de Covid-19 ;
- c) Leurs vécus et leurs pratiques de remodelage du processus pédagogique.

2.1.1. Politiques publiques et crise systémique en enseignement supérieur : l'accumulation des passifs

Même si la sensation de crise universitaire est largement répandue, les bouleversements du temps et des espaces universitaires, sont, à ce jour, des thèmes relativement absents des diagnostics et les exercices de prospective (Marmoz). Selon l'adage, « *Si tu veux construire une maison, ne bâtis pas sur le sable* », ils s'enracinent pourtant dans des tendances historiques lourdes (massification, segmentation) et de renoncements successifs (en matière de pactes symboliques, de gouvernance et de financement) (Nafti-Malherbe) autant ou plus que de la pandémie. Les obstacles qui hypothèquent les fonctionnements, temporel et spatial, des systèmes dérivent de ces cycles longs de politique publique. Dans les épices de production des savoirs autant que dans les pays périphériques, les choix et les omissions de ces politiques expliquent l'état des choses, autant ou plus que la pandémie et procèdent de la stratégie de décentralisation et diversification de l'offre et de l'augmentation des effectifs en situation de vulnérabilité, au plan national. Ils procèdent aussi de décisions externes de coopération internationale (RDC), de diplomatie politique ou culturelle (Brésil en Afrique lusophone) et de développement économique (accords de libre commerce au Mexique, Union Européenne en France).

Esquisser des bilans concrets impliquerait d'évaluer tant des bilans de l'action publique que de récupérer des travaux mémoriels sur les héritages intellectuels, éthiques et pédagogiques et leurs empreintes actuelles, en Amérique Latine, en Asie ou en Afrique (Bitulu ; Lusenge et Azia), régions subordonnées dans un monde universitaire globalisé.

Un exercice comparatif sur les causes du malaise universitaire confirme qu'elles varient selon les pays. Au Brésil et au Mexique, elles renvoient à la relégation territoriale de certains secteurs, à la mise en place d'établissements prétendument innovants mais enserrés dans des carcans bureaucratiques qui limitent leur potentiel, à l'hétérogénéité des publics étudiant.es, à leurs résultats scolaires insatisfaisants, et à la qualité des programmes (Meunier ; Teixeira). En France, elles s'alimentent de la précarisation de plusieurs catégories de personnel, des difficultés des nouveaux étudiants à intérioriser les règles de l'apprentissage et des multiples obligations de reddition des comptes (Nafti-Malherbe ; Seca). Au Liban et en RDC, elles relèvent de la responsabilité sociale des universités (Sarraf), de l'allongement excessif des trajectoires de formation et de la pertinence des profils de formation (Azia ; Marmoz).

Au-delà de leurs situations particulières, les intervenants s'inquiètent des inégalités sectorielles, des iniquités de financement et de l'hétérogénéité des circuits de capitalisation des diplômes sur les marchés du travail. Ceux-ci en déterminent l'hyper valorisation ou la dépréciation, selon les études sanctionnées et leur qualité, supposée (prestige) ou accréditée (assurance-qualité) (Seca). Les systèmes d'enseignement supérieur ont cessé d'être unifiés en un espace universitaire intégré et reposent sur la juxtaposition de sous-espaces composites et asymétriques, faiblement articulés. Malgré ces recompositions structurelles, prédominent encore de nombreuses inerties : par exemple, les cursus, surchargés de matières, sont dénués d'incidences sur les réalités vitales des apprenants, ce qui réduit l'appétence de ces derniers pour le savoir (Marmoz ; Nafti ; Azia et Lusenge).

La solution de questions pratiques, identifiées comme problématiques, est donc souvent ajournée : la distribution des ressources, surtout lorsque les financements sont statiques ou en baisse ou encore, lorsqu'ils sont entremêlés avec des jeux de pouvoir et remettent ainsi en question plusieurs fondamentaux du travail universitaire (apprentissage pour tous, autonomie du labeur intellectuel, liberté d'enseignement). Cette situation renforce le besoin de faire le point sur des innovations, comme le développement de l'EAD, depuis deux ou trois décennies : en réponse à la recommandation de l'UNESCO d'assurer une universalité d'accès à l'enseignement supérieur, de nombreux pays ont ouvert des universités virtuelles et des cursus EAD pour répondre aux nécessités de groupes sous-représentés, à cause de leur éloignement, de leur activité professionnelle ou de leurs caractéristiques démographiques.

Quelles ont été les répercussions de ces choix ? Il semble que l'EAD ait fonctionné comme un instrument de planification de la croissance, un mécanisme d'incorporation de sous-groupes exclus, à un coût moindre que celui des études traditionnelles (Seca ; Nafti) mais aussi un moyen de répartir les étudiant.es selon les supports utilisés (présentiel et à distance), dans des systèmes d'enseignement à plusieurs vitesses (Teixeira ; Casillas et Ramírez).

2.1.2. L'imprévisibilité du futur et les retombées de l'incertitude

Eu égard aux bouleversements provoqués par le Covid-19, plusieurs contributeurs ont étudié comment professeurs et étudiant.es (et, dans une moindre mesure, autorités, personnels administratifs et familles) ont réagi au basculement de la relation pédagogique présentielle à une interaction à distance. Ils ont réfléchi à la durabilité des réponses, en termes de profilage des espaces (d'apprentissage et de prise de décision plutôt que d'architecture), de délitement des routines et de rééquilibrage entre compétences, connaissances et aptitudes (Sarraf ; Casillas et Ramirez). Ils ont analysé l'effondrement d'une relation « face to face » entre les acteurs, l'arrêt brutal des services d'appui (bibliothèques, salles informatiques ou de sport, laboratoires de langues) et le boom de l'EAD qui, bien qu'enclenché préalablement, a été dynamisé par la pandémie (Teixeira).

Dans ce contexte, plus s'allonge l'absence physique des élèves et des enseignants des lieux habituels d'apprentissage, plus le décrochage probable d'étudiant.es vulnérables cause polémique, que les raisons en soient instrumentales, affectives ou cognitives. Dans tous les pays et indépendamment des espaces destinés aux étudiant.es « en difficulté » (dans les universités privées au Brésil ou publiques au Mexique), les cursus EAD ont permis une continuité éducative, hors campus, même si leurs avantages doivent être nuancés par groupes sociaux (Casillas et Ramirez). Ils ont préservé un lien formel, quoique lointain, entre une majorité des apprenants et leurs professeurs, depuis des espaces quotidiens, auparavant étanches les uns par rapport aux autres (Kibwenge et Azia). Les rythmes scolaires, comme durant l'avant de la pandémie, scandés par des cours et des activités de formation, ont restauré une impression de normalité, sous couvert de régularité (Teixeira ; Seca).

Les retombées de la crise sanitaire ont également engendré une disruption (en écho au vocabulaire employé par les organismes internationaux, dont l'UNESCO). En foi du clivage entre anxiétés ou lassitudes personnelles et discours officiels, triomphalistes ou militants, les chercheurs ont exploré les séquelles individuelles et collectives de l'incertitude, les attentes concernant la réouverture des établissements d'enseignement et les politiques éducatives appliquées pour gérer un présent accidenté et un avenir flou.

Sous l'effet du Covid-19, les inégalités préexistantes au sein des systèmes d'enseignement supérieur se sont aggravées. Toutefois, les pratiques opérées pour les surmonter ou les circonscrire sont encore méconnues. On sait certes que les ressources techniques et cognitives mobilisées diffèrent considérablement selon les établissements, leurs profils de spécialisation, l'incorporation préalable de contenus informatiques dans les cursus et les brèches d'équipement (fourniture de l'électricité en RDC). On reconnaît que le distanciel a affecté l'organisation de forums scientifiques en temps réel entre universitaires de différentes nationalités (Lusenge) et que l'année 2020 a ajouté aux schémas habituels de discussion

académique, ceux de l'interaction synchrone via visioconférences qui ont modifié les habitudes des enseignants, les conduites des acteurs dans et hors des espaces scolaires et périscolaires (Kibwenge et Azia) et les rôles assumés par les établissements d'enseignement supérieur dans leur environnement. Il faudrait néanmoins systématiser ces pratiques pour les mettre en commun.

2.1.3. Pratiques d'enseignement en hors lieu : adaptations et contraintes

La fermeture des établissements, encore en vigueur début 2021, a entraîné le retour dans leurs foyers d'étudiant.es, privé.es de classes et donc libérés de l'obligation de présence physique, et la mise en œuvre, généralisée quoique improvisée, de programmes d'EAD par les établissements prestataires. Elle a affaibli la migration scolaire. Elle a re-signifié en profondeur les relations entre enseignants et étudiant.es, auparavant directes et en direct (Sarraf, Seca). Elle a fourni des services d'enseignement en marge des temps programmés de l'université traditionnelle, même si son format d'interaction est rigide et empêche le brassage des groupes, sociaux, culturels et religieux, au gré de leur circulation sur le campus (Casillas et Ramírez).

Néanmoins au-delà du nombre des connections réalisées, on ignore ce que les étudiant.es ont appris et désappris (Sarraf) comme l'on ignore les compétences acquises par les enseignants.es. On ignore quelles sont les connaissances requises par et dans l'université, à l'heure de l'évaluation, les répercussions de la « technologisation » et les conséquences d'une provision dématérialisée des services d'enseignement supérieur sur les profils de formation et sur la désertion.

Dans des contextes perçus comme liminaux, il serait indispensable de préciser les paramètres pour une remise en marche mais aussi une réorganisation de l'enseignement supérieur et les recompositions du relationnel, autour des notions de responsabilité, de contrôle et de socialisation (Kibwenge et Azia). Il faudrait aussi mesurer bien-être et souffrances professionnelles. Le suivi de ces états psychiques, essentiellement référé aux étudiant.es, devrait être élargi à l'ensemble des acteurs, en désarroi à cause de l'étirement de la crise sanitaire, des chamboulements de leur métier et de la disparition de la frontière entre temps de travail et temps de loisir.

Si les diagnostics de conjoncture abondent, l'évaluation des compétences et connaissances acquises, comme le préconisent les programmes d'études, et la production de données conjoncturelles constituent des angles morts en Sciences de l'Éducation. L'énoncé d'aspirations à atteindre dans un temps à venir et les exercices de prospective ont plus des effets d'affiche qu'ils ne tracent des issues face à la crise (Teixeira). Reste donc à identifier les préoccupations des autorités, des familles, des étudiant.es et des enseignants et leurs convergences ou parallélismes. Reste aussi à préciser dans quelle mesure le recrutement de catégories dont les conditions de travail sont instables (vacataires enseignants, catégories

chargées des services d'appui, ingénieurs de recherche) a affecté les possibilités de mobilisation des acteurs (Agulhon). Pour l'heure, les rituels qui, par convention, scandent la vie universitaire (examens, actes protocolaires et vacances) ont été préservés. Mais, au-delà des apparences et des normalités qu'en est-il des réalités ?

Les mutations du quotidien, liées à l'épidémie, ont souvent été conçues comme inévitables et parfois irréversibles. Il conviendrait de les replacer dans leur contexte et de se demander si elles s'inscriront dans le futur de l'enseignement supérieur ou si l'attention qu'elles attirent est contingente. Il conviendrait aussi de détecter dans quelle mesure le Covid-19 a modifié la perception de valeurs associées à l'enseignement supérieur en particulier celle de mobilité académique ou étudiante. Cela ne pourra être fait qu'une fois produites des informations de suivi, un processus très éloigné de la neutralité scientifique qui lui est attribuée (Seca).

D'autres axes de travail, à développer, touchent les pédagogies pour la mise à niveau ou la rétention/récupération des étudiant.es non traditionnel.es, la révision des offres d'enseignement supérieur, l'allocation des budgets et la réoccupation des installations, dans un contexte sous pression. Les rapports de nombreux étudiant.es à l'institution se sont en effet distendus, du fait de leurs carences sociales et culturelles. Ils requièrent d'autres lieux et mécanismes d'apprentissage et d'échanges que ceux disponibles (Bitulu). Les imaginer permettrait d'améliorer leurs chances et de désamorcer des tensions et de redéfinir les procédures (d'enseignement, de recherche et d'apprentissage), des ambitions et des obligations, dans des situations d'anormalité.

2.1.4. Thèmes clés pour un débat sur les futurs de l'ES

Le séminaire du 13 janvier 2021 a révélé une prise de conscience progressive, quoiqu'en différé, de problèmes communs et, aussi, des discordances d'opinion.

Parmi les points de divergence, les contributeurs ont apprécié différemment les mesures d'inclusion appliquées au XXIème siècle, en France, au Brésil et au Mexique (Seca ; Teixeira). Alors que, en France, la rhétorique sur l'équité en enseignement supérieur n'a pas toujours eu les effets souhaités, au Brésil et au Mexique, les organismes internationaux et les gouvernements ont mis en œuvre des initiatives compensatoires ou de reconnaissance de la diversité. Ils ont identifié leurs destinataires surtout selon des critères de genre et d'appartenance ethnique (femmes, indigènes, afro-descendants). Ces décisions ont amélioré la traduction de la carte universitaire en diminuant les temps de déplacement entre lieux d'études et de résidence.

Ce premier débat s'est ramifié en une seconde discussion, sur l'approche critique ou « racialisée », de la subalternité et du néocolonialisme dans les programmes d'action positive. Alors que certains soulignent que ces derniers ont introduit dans le champ universitaire des

pratiques et compétences alternatives aux savoirs universitaires traditionnels (Teixeira), d'autres rappellent en conformité avec des positions théoriques contrastées (Seca, Bitulu), qu'il faudrait évaluer le statut académique de ces connaissances, leur production, codification, au plan local et national, dans des systèmes dissociés entre établissements de proximité et d'élite.

La polémique sur les apprentissages « significatifs », face à la multiplication des lieux où les obtenir et les registres de valorisation du concept (social, intellectuel, culturel - Sarraf) dans le champ universitaire s'entrecroise avec une question mentionnée par les collègues de la RDC (Bitulu, Azia, Lusenge). Argumentant que la qualification n'est pas une garantie indiscutable de savoir-faire, en termes professionnels ou sociaux, au regard du marasme socio-politique de l'Afrique, ils s'interrogent sur la valeur des titres académiques. En guise d'illustration, ils signalent que des « ingénieurs agronomes » sont au chômage, alors que les « paysans » produisent pour l'autosubsistance alimentaire en usant de techniques ancestrales. La hiérarchie des savoirs, validés par l'institution universitaire ou par le rapport de l'apprenant avec son milieu et les expériences qu'il reçoit des autres, sont des faits à interroger afin de dépasser une vision « monopolistique » de la formation, d'engranger l'expérience des acteurs productifs dans chaque société et de réfléchir sur les capacités des systèmes et des établissements à s'adapter à leur milieu. Depuis plus de vingt ans, une réflexion sur ces sujets a été développée mais elle ne s'est pas traduite dans des pratiques de terrain, surtout dans des régions comme l'Afrique ou l'Amérique Latine.

En ce qui concerne la crise pandémique, les intervenants considèrent que le gouvernement joue un rôle tour à tour excessif ou insuffisant. Les controverses sur l'action publique et son caractère autoritaire ou consensuel confirment que ces thèmes doivent être retravaillés, au-delà de convictions nées du moment (Attias-Delattre). D'autres divergences concernent les répercussions du distanciel, dans l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur autour de trois lignes de faille. D'abord, le déplacement d'activités disciplinaires assistées par des logiciels spécialisés par des plateformes éducatives, messageries instantanées et des réseaux sociaux en amont de ces logiciels. Ensuite, les modifications du sens commun et, en corolaire, des croyances des agents de l'ES autour de la maîtrise des TIC par les enseignants (Azia) et finalement, la silencieuse prise de pouvoir des responsables des TIC au sein des établissements (Casillas).

Bien que, en parallèle au développement de l'EAD, et préalablement à la pandémie, les enseignants aient acquis une certaine maîtrise technologique, le travail généralisé ou massif, en distanciel leur impose de renforcer leur capital de compétences, pour relever les défis de l'enseignement d'urgence non présentiel et optimiser l'utilisation de sources d'information. Les possibilités d'enseignement et d'apprentissage se sont élargies grâce à la culture digitale. Les anciens repères du temps et de l'espace débordent et il est essentiel que les enseignants comprennent en profondeur ces nouvelles coordonnées spatiales et temporelles (Casillas et

Ramirez). Les défis ne sont pas simplement de substituer des supports technologiques mais d'adapter les contenus et les capacités d'enseignement afin d'améliorer les opportunités de succès scolaire pour tous. Alors que certains intervenants soulignent que l'abandon des études est un phénomène de longue portée, multi déterminé au plan collectif et individuel et irréductible à la pandémie (Seca, Azia), d'autres mettent l'accent sur son aggravation différentielle surtout chez les étudiant.es mal intégré.es au milieu académique (Nafti).

Malgré ces controverses, une discussion féconde a été amorcée, et est appelée à être approfondie encore, sur le rôle des universités en tant qu'espaces de débat intellectuel et scientifique. Dans un contexte où l'incertitude affaiblit les capacités d'écoute mutuelle et de dialogue respectueux entre pairs, certains ont manifesté leur crainte que l'université devienne un espace dogmatique, polarisé et excluant ou déqualifiant des positions adverses ou minoritaires. Par ailleurs, certaines appréciations à chaud, sur la base des ressentis, ont été l'objet de discordes, en l'absence de données démontrant leur assise scientifique.

2.2. Thème 2 : Le management des risques. Réduction des risques liés aux catastrophes, gestion des situations d'urgence, flexibilité dans les transformations et durabilité des statu quo

Ce thème articule les contributions formulées par des chercheurs de six pays (Brésil, Guinée, Grèce, France, Liban, RDC), sur les mutations les risques dans l'ES : contributions écrites et participation à un séminaire en ligne, réalisé le 12 janvier 2021.

2.2.1. Introduction

Les crises diverses que traversent le monde, bouleversent les régularités établies et provoquent des turbulences et des incertitudes diverses et répétées. Le résultat est une réalité sociale liquide, toujours provisoire, mettant en défaut les processus de management. Le challenge paraît être la gestion des risques et des incertitudes à tout niveau, macro, méso, micro et cette situation ne peut épargner l'université. Si, actuellement l'ES a à faire face à une crise sanitaire imprévue, le risque d'avoir à subir de tels bouleversements est minimisé tant dans la gestion universitaire que dans le management politique alors que leurs responsabilités sont engagées.

L'université, autant qu'institution, et ses acteurs directs (enseignant.s-chercheur.es, étudiant.es, personnel administratif) s'efforcent de générer des innovations pour créer des solutions à partir d'expériences vécues et inédites en faisant preuve de flexibilité, de célérité et d'adaptabilité. Il s'agit de développer à la fois une résilience accrue des systèmes et institutions d'enseignement supérieur, mais aussi la capacité des acteurs de développer des actions pour faire sens et évoluer dans ces situations d'incertitudes et de risques.

Cet enjeu n'est pas uniquement de court terme, la situation de l'ES et ses évolutions voulues ou subies posent de manière aiguë la question des statuts, de ses missions et de la vie de ses acteurs internes et de l'institution. Toutefois, l'incertitude généralisée et l'instabilité des sociétés modernes, entraînent une complexification des relations humaines par le développement et la généralisation de nouveaux médias de transmission et de partage des savoirs, avec tous les risques inhérents à l'usage intensif de ces médias comme sources d'information. Ceux-ci provoquent de fait un déficit de communication, une anxiété pesante, des problèmes de coopération et créent des risques. Ceux-ci se répercutent tant sur la vie interne des institutions que sur leur rôle sociétal. Enfin, l'ES est aussi porteur des effets des crises sociales et économiques ainsi que l'insertion inévitable et profonde dans une société du risque. Dans ce contexte, le rôle et les missions des acteurs de l'ES doivent penser à plusieurs titres ce qu'ils veulent faire de leur institution et dans leur institution, dans une perspective d'une prévision et d'une gestion des risques.

La question du management des risques s'avère aujourd'hui cruciale, tant au niveau des institutions elles-mêmes (gouvernance et management) que des praticiens enseignants-chercheurs (quelles solutions aux problèmes intervenus tant d'enseignement que de recherche), ou encore des étudiant.es (quelles réponses à l'éloignement du campus universitaire ?), ou du rôle qui incombe au personnel administratif, et ou enfin de l'implication des différents partenaires sociétaux. Les routines et les rythmes des organisations, les pratiques professionnelles se trouvent aujourd'hui bouleversés durablement.

Le développement de ce thème se fera principalement par les éléments qui posent la problématique du risque, non dans un cercle réduit et fermé, mais dans une perspective humaine d'ouverture et de service, à savoir : identification des risques qui entourent l'ES en particulier et leur qualification, le management des risques et la gestion de leurs répercussions aux niveaux interne et externe, et enfin la vision du futur qui appelle à une recherche continue autour de cet aspect primordial.

2.2.2. Identification et qualification des Risques

Ancré dans des centaines d'années d'expérience l'ES connaît, ici et là, la tentation de la « tour d'ivoire », ce qui peut donner aux institutions de l'ES d'être à l'abri des risques qui affectent d'autres institutions. Mais des exemples pris dans l'histoire récente, de différentes régions du monde, montrent que la réalité est autre et que souvent l'ES paie à long terme le prix de ce positionnement contre nature. En effet, lieu de production de la connaissance par excellence, l'institution n'est pas à l'abri des tourmentes qui suivent les grands changements sociétaux quelle que soit leur nature. La « fabrication » du risque n'est pas soumise à priori à un processus établi d'avance, mais elle suit tout de même un processus que l'observateur peut étudier et prévoir les conséquences.

Les différentes interventions sur ce thème ainsi que les discussions qui ont eu lieu ont cerné plusieurs niveaux d'identification de tels risques. Ces niveaux ne sont pas indépendants mais bien au contraire sont en synergie permanente ce qui fait que la vision globale soit une partie intégrante d'un tout et opère comme une ligne directrice de toute conceptualisation des détails du phénomène du risque.

1. *Le(s) risque(s) au niveau institutionnel.* Il s'agit là, face au risque, d'une prise de conscience qui porte sur la stabilité de l'institution, sa pérennité ainsi que son rôle dans l'achèvement de sa mission. C'est un sujet à plusieurs facettes. Il y a d'une part le mécanisme de défense de ce qui existe et qui souvent minimise la réalité du risque et adopte la résilience comme position existentielle. Il y a d'autre part l'adoption inconditionnelle des conséquences des crises au niveau institutionnelle pour « sauver » l'institution en temps de crises. Et il y a aussi et surtout le positionnement systémique (Konidari) qui repose sur le concept d'adaptabilité. Le point crucial réside alors dans la capacité de négocier un problème collectivement à partir du concept clé d'objet-frontière et ceci sur la base des principes des systèmes complexes adaptatifs, des systèmes imbriqués et de la résilience systémique.
2. *Les risques au niveau de la qualité.* Une des spécificités de l'ES est liée à la durée qu'un .e étudiant.e passe dans une université et ce à deux niveaux. Le premier est intrinsèque car le passage dans l'institution est limité , comparé à la vie scolaire ou à la vie professionnelle. Le second est extrinsèque comparé à celui de l'université dont la pérennité dépasse de loin cette durée. Or, la qualité est toujours considérée dans un espace et un temps précis et son évaluation dépend de facteurs soumis perpétuellement à des risques extrinsèques. Ainsi la qualité peut dépendre de raisons politiques (Solo) ou tout simplement d'un héritage désuet (Roelens). Les managers académiques et/ou administratifs prennent des décisions dans un temps et un espace précis alors que les risques au niveau de la qualité peuvent tout simplement dépasser leur vision immédiate. Pouvoir se projeter dans l'avenir semble être incontournable.
3. *Les risques au niveau de la préparation du corps professoral.* La pandémie par laquelle passe le monde actuel est un exemple frappant à ce propos, et il y en a eu probablement d'autres dans l'histoire de l'ES. Avec la formation assurée jusque-là dans les instituts de formation spécialisés, rien ne permet de dire que les enseignants.es étaient conscients.es des risques sous-jacents à une adoption tout azimut de l'E-FAD. Or de tels risques sont aussi bien humains que pédagogiques, techniques et administratifs. Ainsi les retombées du confinement et de l'adoption de l'EAD sur la personne de l'enseignant.e n'ont pas été prises en considération en amont et ce n'est qu'après coup que le monde pédagogique mesure l'ampleur des risques ainsi encourus (Rached et El-Chaer). D'autres exemples illustrent aussi l'importance d'une formation plus ouverte dans laquelle la gestion de l'imprévu est une compétence à cultiver (Roelens).
4. *Les risques au niveau de la préparation du corps étudiantin.* Le problème se pose en

des termes totalement différents quand cela concerne des étudiant.es. Alors que dans certains systèmes éducatifs l'aspect participatif soit pris en considération, l'identification des risques se pose là en des termes différents. Sous certaines conditions politiques, sociales, ou économiques l'autorité de l'enseignant.e est remise en question ; et les nouvelles technologies (surtout la maîtrise de l'utilisation des réseaux sociaux et de leurs techniques peuvent donner aux étudiant.es un sentiment de supériorité) viennent souligner la nécessité de visiter ce concept si longtemps considéré comme un invariant en ES. Les risques qu'encourent les étudiant.es en tant qu'acteurs sociétaux du futur ont des retombées sur leurs personnes (autonomie, responsabilité, ouverture...) (Abourjeili ; Marmoz) ainsi que sur leurs sociétés respectives (Roelens).

5. *Les risques au niveau relationnel interne.* Certains risques sont inhérents à la vie des institutions ; ils ne dépendent pas du temps et de l'espace mais de la nature même de l'institution. C'est le cas de l'ES où l'on peut considérer deux cas de figure :
 - a. Les relations professionnelles ou les risques inhérents à l'absence d'homogénéisation et/ou de conscience de la mission de l'institution. Le rôle sociétal de l'université est spécifique (comme cela a été dit dans l'introduction de ce document) et est appelé à influencer dans les deux sens : en amont et en aval. Et comme le soulignent Konidari et Roelens une nouvelle conception systémique est à envisager pour que l'institution soit capable d'identifier les risques et de se préparer à y répondre.
 - b. Les relations enseignants.es/étudiant.es : l'exemple de la pandémie actuelle a magnifié l'importance d'une prévision des risques afin de pouvoir les contenir et d'y remédier. L'étude présentée par Stamelos et Frounta montre jusqu'à quel point ces relations sont fragiles et sont appelées à être consolidées sur des bases pédagogiques plus sûres. Mais les risques inhérents à ce type de relations sont une constante dans la vie universitaire. Marmoz souligne l'importance d'un exemple en particulier celui du harcèlement sexuel. Cet exemple est, parmi d'autres, un aspect des risques qui coexistent dans un milieu universitaire avec les relations pédagogiques. Là, une conscience et une formation aux concepts de respect de l'autre, de la bienveillance, du refus de la supériorité fonctionnelle etc. deviennent des obligations incontournables dans la prise en considération des risques.
6. *Les risques au niveau de la mission sociétale.* Le développement de centres de formation en particulier à partir de la seconde moitié du siècle précédent fut un appel important à l'adresse de l'ES afin que ce dernier adopte de nouveaux paradigmes au risque de perdre son rôle dans la société. Les ouvertures à "l'industrie" qui ont eu lieu à partir de la même période ainsi que les programmes en alternance sont des essais avant-gardistes. Mais le rôle sociétal de l'ES s'arrête-t-il à ces aspects professionnalisant ? Là résident les risques qu'un futur, que l'université a à préparer (Roelens), doit envisager en profondeur : risquer de devenir un acteur sociétal

marginal, risquer de voir les connaissances produites à l'université sans contact avec les besoins émergents de la société, risquer de perdre un rôle prépondérant dans la préparation de l'avenir, risquer de se suffire de gérer l'immédiat et de trouver des solutions pour l'imminent, etc.

2.2.3. Management des Risques et Gestion de leurs Répercussions

Ce second volet de travail sur le thème a permis une réflexion en profondeur sur les actions que les institutions d'ES ont à, ou peuvent, envisager dans l'immédiat et dans le futur. Les discussions qui ont réarticulées les aspects forts du premier volet, ont été enrichies par les expériences de terrain que des professionnels participant aux discussions, et qui n'étaient pas tous des pédagogues en exercice ou même des pédagogues tout court. Les discussions ont évité d'entrer dans les détails et sont restées au niveau des impératifs qui sont censés permettre aux institutions de l'ES de jouer les rôles qui leur incombent. Malgré le fait que ces impératifs peuvent sembler évidents, il n'est pas sûr qu'ils soient vécus dans toutes les institutions avec la priorité qu'ils méritent.

1. *Responsabilisation individuelle et communautaire.* Le management des risques et la gestion de leurs répercussions n'est pas le propre du ou des décideurs. C'est à la fois une responsabilité individuelle et communautaire. La pandémie actuelle et toute la littérature orale et écrite qui l'accompagnent sont une preuve vivace de l'importance de cette double responsabilisation, et ce n'est pas une exception. La structure des institutions d'ES d'une part et leur vie interne d'autre part sont appelées à refléter cet impératif sur des bases solides et pérennes.
2. *Les relations pédagogiques au cœur du processus.* L'ES s'est voulu, jusque-là et principalement, le lieu où les connaissances sont partagées et produites. Malgré le fait que dans leurs visions et leurs missions nombre des institutions concernées mentionne la formation de la personne humaine comme une de leurs priorités, leurs programmes ne mettent pas en pratique cette orientation. C'est pourquoi les relations pédagogiques sont appelées à prendre en considération une nouvelle orientation centrée sur l'étudiant.e et qui va au-delà de sa simple préparation professionnelle. Le savoir-être est appelé à devenir crucial et à préparer l'étudiant.e à devenir pro-actif.ve, capable d'envisager avec confiance tout type de risque.
3. *Les concepts qui sous-tendent le management des risques.* Ces préparations et ce type de nouvelles relations sont appelés à avoir une base conceptuelle solide qui assure l'homogénéité des actions à entreprendre. En particulier, les concepts suivants sont à souligner :
 - a. La prudence. Négocier les transformations actuelles et repenser la posture d'autorité de l'enseignant.e mobilise la notion de prudence. Dans une société ouverte à tous les risques, l'ES servira à la préparation de diplômés.es pour un monde sans harmonie préétablie. Le concept de capacités prudentielles

jouera le rôle d'une boussole (Roelens). Cette notion de « *capabilité* » est conçue comme une combinaison de capacités personnelles et de celles produites par un environnement politique, social et économique qui permettra d'utiliser ce potentiel comme moyen de penser et de vivre les conditions pratiques de l'autonomie.

- b. La responsabilité. Comme tout concept, au sens cognitif du terme, la responsabilité n'existe que lorsqu'elle peut s'exprimer dans la pratique. Être responsable de soi vis-à-vis des autres et des autres vis-à-vis de soi-même est une partie intégrante de la formation du savoir-être dont l'institution, à travers toutes ses composantes, est en charge. Il est évident que la responsabilité inclue la double obligation de « savoir » et de « savoir-faire » dans un souci d'efficacité. Ce qui élargit de fait la vision institutionnelle au niveau du contenu des formations, et requiert une nouvelle vision de l'évaluation des performances au sein de l'institution, aussi bien les performances des étudiant.es que les performances du personnel.
- c. La collégialité. Avec l'adoption par divers types d'institution des principes fondamentaux du Management Total de la Qualité (TQM en anglais), la notion de leadership a pris des dimensions toutes nouvelles. Ces principes commencent à faire leur chemin même dans les structures éducatives. L'autorité quelle qu'elle soit n'est plus une autorité verticale, mais une autorité concentrique basée sur la participation et la responsabilisation. Sous de tels principes, la prise en charge des risques est partagée entre les différents acteurs et est soutenue par les efforts de tous.
- d. L'esprit critique. Ce concept transdisciplinaire n'est pas l'apanage de la formation universitaire. Mais il sous-tend toute approche formatrice même au niveau sociétal, loin des cadres scolaires ou autre. Sans un esprit critique il est presque impossible de pouvoir envisager les risques et leur management dans une fin innovatrice ou transformatrice. Mais il n'est que normal dans le contexte d'évaluation des risques et de leur management que cet aspect formateur devienne une partie intégrante de tout curriculum.
- e. L'aspect systémique. Enfin, toute approche de la problématique du risque s'inscrit dans un environnement qui dépasse le cadre classique des institutions d'ES. C'est pourquoi l'aspect systémique, qui englobe la société avec le partenariat le plus large possible, est un concept inhérent au management du risque et en dehors duquel toute solution envisagée peut rester caduque ou de courte durée. D'où l'importance de la réflexion sur l'adoption d'un nouveau paradigme institutionnel pour l'ES, un paradigme intégrateur dans lequel les institutions de l'ES travailleront en synergie avec les autres composantes de la société.

2.3. Thème 3 : Éduquer pour l'avenir - Rôle des nouvelles technologies, rôle transformé des enseignants, formation des compétences

Ce thème articule les contributions formulées par des chercheurs de huit pays (Brésil, Cameroun, Guinée, Grèce, France, Liban, Mexique, RDC), sur les mutations les risques dans l'ES : contributions écrites et participation à un séminaire en ligne, réalisé le 13 janvier 2021.

Notre objectif est de faire émerger des thèmes transversaux aux champs d'expertise des contributeurs, de proposer des questions mises en débats afin de nourrir la réflexion collective. Nous nous sommes intéressés en particulier aux deux questions suivantes :

- a) Éduquer pour le futur ou pour l'avenir ? La relation entre enseignants.es et étudiant.es dans l'ES ?
- b) L'enseignement supérieure d'après. Les leçons pour l'avenir

Les conditions actuelles des universités dont une partie des activités est soit suspendue soit en distanciel et ce, partout dans le monde, rendent opportun, un travail de réflexion sur la place de la technologie dans la relation enseignant.e-étudiant.e, le développement de la recherche et la place des Universités dans leur environnement.

2.3.1. Éduquer pour l'avenir

Éduquer pour l'avenir est l'objectif de tout enseignement et interpelle tant les membres de nouvelles générations que nos sociétés. L'avenir tient compte du présent, des changements sociaux et des contingences de la société au niveau social et naturel. Ainsi, éduquer pour l'avenir est éduquer au connu et à l'inconnu, par les connaissances et pour les incertitudes, par la recherche et pour les transformations.

Cette perspective a bien sûr plusieurs facettes. La première se focalise sur les résultats visibles de l'ES : il « est important que les individus de l'avenir puissent montrer sans cesse leurs compétences pour s'adapter au changement et savoir faire preuve de créativité dans les solutions qu'ils formulent pour relever les défis auxquels ils seront confrontés. » (Araújo).

Une seconde renvoie au bousculement actuel dans les modalités pédagogiques de l'ES : l'enseignement à distance s'est fortement imposé dans le monde et ce, dans un certain désordre, parfois. Toutefois, la pratique de ces dispositifs en distanciel fait émerger de nombreuses questions. Parmi celles-ci, celle de la motivation des étudiant.es dans la poursuite de leur études et l'analyse des facteurs intrinsèques et extrinsèques à la poursuite de leur expérience pédagogique : « face à la crise sanitaire imposant l'enseignement à distance, la nouvelle technologie a-t-elle transformé le rôle des enseignants ? L'enseignant, peut-il toujours continuer à motiver ses élèves au moment où la technologie a facilité l'accès au savoir ? Comment assurer un enseignement de qualité optant pour des modalités de mise en œuvre, à distance, hybride ou présentiel optimisant la motivation des apprenants ? »

(Gharib et Sayegh). Cette question de la motivation des étudiant.es glisse alors vers des pronostics sur la place respective du présentiel et du distanciel dans l'ES.

La pandémie que nous vivons semble nous installer dans le distanciel généralisé ou nous situer face à des formes hybrides pour le futur immédiat. En d'autres termes, « une éducation mixte sera nécessaire, avec la possibilité d'enrichir les contenus vus en cours avec les contenus en ligne. Cela permettra également une personnalisation de l'apprentissage, basculant les différents sujets étudiés vers les contenus les plus intéressants ou importants pour l'élève. De cette manière, l'attention de l'élève sera gardée plus facilement » (Alanis, A.). Cette éducation mixte « permet aux élèves et professeurs de se retrouver pour les sujets à haute valeur ajoutée, difficiles à effectuer à distance (ex: discussions de groupe, travaux dirigés, travaux pratiques, examens...), tout en garantissant moins d'élèves dans les locaux et donc de meilleures conditions sanitaires (distanciation physique plus facile à respecter). Les cours magistraux vont-ils continuer à distance? Les élèves y gagneront en confort et flexibilité car ils pourront plus facilement enregistrer la session, écouter à leur rythme et se concentrer sans distractions extérieures » (Malinge). D'autre part, avec l'utilisation des moyens digitaux, les étudiant.es vont être amenés à mieux structurer leurs pensées et leur apprentissage. « Le cadre informatique est très structurant et logique, il laisse moins de place à la créativité. Selon ma compréhension de la neuroscience, il y a de multiples façons d'apprendre en fonction des élèves et de leurs personnalités » (Malinge).

La coopération entre « les neurosciences et la pédagogie a déjà donné ses premiers fruits dans la neuro-éducation. Je suis confiant qu'elle pourra aider les enfants avec dyslexie ou dyscalculie à surmonter les difficultés d'apprentissage. La coopération entre différentes disciplines a historiquement été assez généreuse en avancements concrets et tangibles » (Alanis A.) d'usage éducatif. « Mais je crains que l'apport de techniques digitales perturbe l'apprentissage des élèves plutôt littéraires et artistiques qui pourraient se sentir à l'étroit dans un cadre plus rigide défini par les outils numériques » (Malinge).

Toutefois, l'ES du futur qui se dessine aujourd'hui, ne peut être analysée en étant uniquement centrée sur les résultats et les pratiques de l'enseignant.e : elle doit aussi être analysée en termes de responsabilités en contexte. Une troisième perspective ouvre l'analyse à l'apprentissage, par ses finalités pour les acteurs. Dewey cité par Gendron souligne que « l'apprentissage collaboratif se produit lorsque de petits groupes d'apprenants ont été conçus pour partager la responsabilité, l'autorité et les résultats d'apprentissage en développant une meilleure conscience intérieure de leurs propres compétences en tant qu'états mentaux, et avoir une meilleure compréhension des autres ». Le travail collaboratif se construit en continu « l'enseignant construit des apprentissages professionnels dans les situations de travail partagées avec ses collègues et peut ensuite les mobiliser dans ses pratiques d'enseignement » (Gharib et Sayegh). L'ES du futur et pour l'avenir qui se dessine

« entraîne l'apprentissage de nouveaux modes de régulation. Un saut vers l'inconnu et par conséquent une prise de risque » (Araújo).

2.3.2. L'enseignement supérieur d'après. Les leçons pour l'avenir

Nous faisons le constat d'une nécessité commune : réorienter ou construire un ES pour le futur qui soit inclusive et qui intègre tous les étudiant.es qui favorisent le développement de nouvelles compétences pour tous les acteurs. Soulignons que ces « compétences nouvelles ne sont donc pas seulement de nature technique, mais également métacognitive, mentale et psychique, impliquant un certain rapport à soi et au monde » (Moghaizel-Nasr).

Cependant, la lecture des stratégies mises en œuvre par les enseignants pour transformer ou non leurs pratiques d'enseignement nous permettra d'éclairer les freins et de proposer des leviers d'action pour structurer l'« université d'après ». Les résultats scientifiques en pédagogie universitaire numérique permettront à la fois de capitaliser les compétences acquises (numériques, pédagogiques, organisationnelles) et serviront à l'éventuelle adaptation de la formation initiale et continue des enseignants universitaires aux besoins actuels (liés à la Covid-19) ou futurs (liés à d'autres formes de crise) » (Charalampopoulou et Tali). Toutefois, « au niveau micro, certains enseignants peuvent ne pas avoir la maîtrise des outils numériques et refuser dès lors leur utilisation. Au niveau méso, ils peuvent être face à des enjeux de pouvoir liés à des choix de supports de communication (par exemple le choix entre supports d'enseignement institutionnels ou externes) ou aux questions d'accès aux formations. Au niveau macro, les instances universitaires ont parfois eu des politiques très diversement mises en œuvre au sein des départements » (Charalampopoulou et Tali). En précisant qu'à chaque niveau et dans leurs limites se trouvent des lignes d'incertitude où les enseignants et les chercheurs manœuvrent pour « détourner » le système, le « contourner », « l'adapter » (Charalampopoulou et Tali) pour la mise en place des nouvelles pratiques ou pour cacher d'une certaine manière les anciennes.

Nous laissons de côté le débat sur les notions et les concepts de : compétences, capacités et connaissance, car il ne s'inscrit pas dans ce thème. Mais Halloun souligne que dans la conjoncture des changements radicaux actuels, il s'avère nécessaire d'« adopter de nouveaux paradigmes en éducation » sous le modèle systémique, car « une gouvernance systémique établit des *leaderships de bienveillance* qui ne servent pas à imposer l'ordre à tous les niveaux d'une façon autoritaire, mais à assurer le bien-être de chaque personne tout en maintenant des relations et des interactions *réiproques équitables* entre tous les membres d'un même établissement » (Halloun) et bien entendu, une « gouvernance systémique exige du *professionnalisme* de la part des enseignants et de tous les autres acteurs dans un établissement donné. À ce propos, tous les acteurs doivent être bien formés pour remplir leurs fonctions comme apprentis dans le champ de travail beaucoup plus qu'entre les murs des campus d'ES » (Halloun). Ces comportements permettront à chacun de s'adapter à de nouvelles situations d'apprentissage ; cette « adaptation suppose de nouvelles compétences

et une nouvelle posture des enseignants au leadership éducationnel : un enseignant inclusif au leadership « capacitant ». En particulier, il devient vecteur de création de valeur ajoutée humaniste par son effet de radiation ou d'infusion, œuvrant à une éducation inclusive et capacitante » (Gendron). Gendron, relève « de la perspective de l'individu et des potentiels où nous questionnerons les compétences nécessaires des « enseignants inclusifs et *capacitants* » qui permettent et permettront un développement des potentiels de tout un chacun ».

Les institutions d'ES sont les responsables de la formation, quels que ce soient les projets des futurs professionnels et citoyens. Le temps et l'espace sont imbriqués dans les universités : la recherche donne forme à des connaissances scientifiques, cristallisées dans des compétences et des formations à la conscientisation sociale.

Néanmoins, il faut aussi souligner que « les réalités du 21^e siècle, dont le rythme de vie, les exigences du marché du travail et du développement durable et les défis sanitaires et écologiques, tous sans précédents, nécessitent de nouveaux paradigmes en éducation » (Halloun). Il s'avère, donc, une éducation systémique et différentielle qui nous amène « à des *fonctions synergétiques* que nulle partie prenante de l'ES pourrait remplir toute seule et permettre ainsi à toutes ces parties : (a) de fournir des réponses et des solutions de plus en plus meilleures aux questions et aux problèmes qui concernent leurs collectivités, (b) de prévoir et de traiter de plus en plus de nouvelles questions et de nouveaux problèmes, (c) de relever de plus en plus de défis et (d) de servir par conséquent de plus en plus de personnes et de collectivités. Un ES systémique tel que décrit ci-dessus peut aboutir à ces fins le plus efficacement possible au 21^e siècle et au-delà » (Halloun).

C'est pour cela que « l'ES ne doit pas se limiter à former des ingénieurs, avocats, médecins ou professeurs. Elle doit aussi se soucier de former les étudiant.es à des professions telles que les plombiers, charpentiers, boulangers ou maçons afin de les valoriser. Dans les économies émergentes il y a un pourcentage important de sous-emploi, cela est un symptôme d'un problème plus profond » (Alanis A.). Elle doit aussi préparer aux activités que nous ne connaissons pas, à de nouveaux contextes d'exercice de ces activités qui se dessinent aujourd'hui et aux activités qui s'inventent en continu. Ainsi, l'ES doit s'ouvrir aux paradoxes : à la fois accueillir les différents acteurs de la société afin qu'ils partagent des pratiques et les experts afin d'approfondir des connaissances particulières.

Nous « aurons aussi besoin des professeurs pour accompagner les élèves dans leur apprentissage et nous assurer qu'un niveau minimum soit atteint dans tout un panel de matières et compétences afin d'éviter des spécialisations trop rapides. Une base de connaissances commune est nécessaire afin de permettre aux élèves et ensuite aux membres de la société de se comprendre » (Malinge). « Une perspective positive eudémonique centrée sur la vitalité de sa vie. En tant qu'état d'esprit induisant une manière et un art de vivre, la bienveillance se manifeste à travers diverses expériences vitales, de variations faites de hauts

et bas tout au long de l'existence avec des impacts structurants : rencontres, ruptures structurantes ou apaisantes constitutives de la qualité du temps vécu » (Gendron).

Un ES pour le futur et l'avenir a besoin de la mobilisation des idées, des efforts et des pensées mais un changement au niveau des pratiques enseignantes et des méthodologies de recherche exige, en même temps, de « proposer des leviers d'action pour répondre aux différents freins qui auront été relevés » (Charalampopoulou et Tali).

2.4. Recommandations pour l'ES et conclusion

Les recommandations proposées par l'ensemble des contributeurs sont construites sous forme de formulations d'axes de recherche puis d'un agenda de recherche.

2.4.1. Axes de recherche

Nous présentons cinq axes de recherche afin d'œuvrer de façon scientifique sur la vie des institutions de l'ES :

1. Développer les théories qui sous-tendent les principes de la collégialité, de la responsabilisation, de la structure des systèmes (acteur-réseau ; systèmes complexes adaptatifs, systèmes imbriqués etc.).
2. Construire un paradigme intégrateur qui, à partir d'une approche systémique, considère l'ES comme partie intégrante de la démarche sociétale.
3. Mobiliser dans nos analyses, celles sur les facteurs inhérents à la gestion des risques (prudence, capacité prudentielle, bien-être des personnes [enseignant.es et étudiant.es]...)
4. Analyser les relations pédagogiques dans la durée de la formation des individus.
5. Appréhender le poids de l'internationalisation des structures et des instances d'évaluation dans la construction des risques et des liens de l'ES avec la société.

2.4.2. Recommandations pour un agenda de recherche

Les contributions soulignent comme questions centrales d'un agenda de recherche sur l'ES, les neuf recommandations suivantes :

1. En période de post-pandémie, élaborer de nouveaux cadres à la relation pédagogique : passer de schémas d'adéquation sous contrainte et « faute de mieux » à des mécanismes innovants d'hybridation des activités en présentiel et en distanciel afin de renforcer les apprentissages significatifs.
2. Restructurer dans l'espace et le temps, l'enseignement et la recherche, leurs unités de production (réseaux, équipes, laboratoires), leurs événements phares (séminaires, colloques) et leur évaluation (l'idée de preuve, entre confiance déclarée et méfiance

rampante).

3. Diffuser les débats sur les espaces de production et d'échange des connaissances (cosmopolites, nationaux, locaux) et sur les délais d'appropriation de la production intellectuelle (circulation ouverte/brevetage des savoirs).
4. Analyser les trajectoires d'apprentissage au début et au long de la vie et l'usage personnel, professionnel et social des diplômés.
5. Développer des outils d'évaluation et de mesure des nouvelles inégalités, basée sur des données (par exemple, les taux de présentation des examens, la mesure de la désertion), afin de différencier leurs effets, en fonction de la fracture numérique, de la condition de genre ou ethnique des étudiant.es, de leurs engagements professionnels et de leur situation économique et de leurs parcours académiques.
6. Créer des espaces de communication sur les routines et les expériences pour la remise en marche (désintégration et réintégration) des systèmes d'enseignement supérieur et des établissements. Que conservera-t-on des pratiques récentes et comment modifieront-elles les rapports sociaux, les visées formatives et la gouvernance de l'enseignement supérieur ?
7. Appréhender les formes de mobilisation et d'organisation des responsables sociaux et politiques pour garantir un accès aux savoirs, démocratique, effectif, pertinent et équitable, préserver les conditions de travail et d'études des acteurs et, en particulier, les équilibres et rapports de force entre groupes universitaires et collectifs extra-universitaires.
8. Valoriser les transformations produites par la consolidation de l'enseignement à distance dans l'organisation du métier enseignant, la structuration du système d'enseignement supérieur et l'éthique ainsi que les compétences professionnelles requises.
9. Analyser les malaises et les apprentissages enseignant.es et étudiant.es, avant et durant la pandémie, ainsi que leurs perceptions des exigences qui leur sont adressées.

En conclusion (et sur la base de ce qui précède), nous proposons que les priorités suivantes soient inscrites dans toute réflexion collective sur le futur de l'ES dans les institutions, et intégrées dans les recommandations élaborées par les décideurs politiques et sociétaux :

1. *La responsabilité « universelle »*. Dans le monde globalisé actuel, avec une internationalisation de l'ES qui tend vers une certaine hégémonie plutôt que vers une contextualisation des éléments constitutifs indispensables, les institutions internationales, tel l'UNESCO, peuvent jouer un rôle prépondérant afin que les pays les plus faibles et les plus démunis ne soient pas désavantagés. C'est une responsabilité universelle que les systèmes d'ES se soutiennent et savent soutenir les contextes locaux, qui sont les plus exposés aux risques de toute nature, dans un esprit d'excellence qui respecte les particularités.
2. *La présence sociétale*. En tant que partie intégrante de l'écosystème auquel il

appartient, l'ES est appelé à prendre l'initiative, étant le lieu privilégié de la production de la connaissance, afin que l'harmonie règne à l'intérieur de cet écosystème aux niveaux humain, financier, gérance etc. A ce propos les différentes expériences sont appelées à être partagées, adaptées et non reprises à l'identique.

3. *La conscientisation des différents types de risques auxquels l'ES et ses institutions sont sujets.* La prévention du risque et son management se formalisent dans une culture intrinsèque aux institutions ; l'ouverture, la transparence et la communication deviendront les outils incontournables de la vie de ces institutions.
4. *La formation des enseignants.es et des cadres.* La formation des enseignants.es et des cadres des institutions d'ES est appelée à s'aligner avec les orientations qu'implique la préparation à la « fabrication » des risques et à leur management. Un changement profond dans la façon de concevoir un institut d'ES se répercutera normalement sur les modes de formation, leur contenu, et leur perpétuelle mise à jour.
5. *La formation des étudiant.es.* Dans cette perspective, et en particulier à partir du rôle sociétal de l'ES, le contenu des formations est à revisiter en donnant une égale importance à l'aspect professionnalisant et à la formation des individus (autonomie, responsabilisation, esprit réflexif, etc.).

3. Les articles retenus pour ce numéro

Comme étape ultime de ce projet, et afin de faire profiter un éventail de chercheurs aussi large que possible des recherches, réflexions et expériences de collègues venant d'horizons variés opérant dans des contextes sociaux différents, nous publions dans ce numéro de la revue des participations que les auteurs.es ont développées pour cadrer avec la politique de la Revue.

Vu le fait, que ce numéro de la Revue est un numéro spécial qui est publiée suite à un forum participatif dans une perspective d'ouverture, les articles publiés ne sont pas tous des articles de recherche dans le sens strict du terme ; néanmoins ceux qui ne le sont pas apportent au monde pédagogique des éléments de réflexion sur des expériences dictées par l'actualité de la vie universitaire. Et même ces réflexions ne sont pas nécessairement du même type ; les unes se penchent sur les résultats d'un cumul de politiques éducatives dont les limitations ont été mises à l'épreuve par la crise sanitaire, alors que d'autres ont été l'occasion de discuter des conditions de la vie universitaire dans une perspective d'amélioration du rendement des efforts pédagogiques mis en œuvre. Ci-dessous un tableau présentant ces articles :

Type	Auteur(s)	Titre
Recherche	El Chaer/ Rached / Hage	L'enseignement à distance en temps de crise. Le bien-être des enseignants universitaires mis à l'épreuve.
	Gharib / El Sayegh	La formation continue par la démarche de co-développement, levier d'innovation pour les enseignants scolaires et universitaires.
	Stamelos/ Frounta,	Des risques et des défis dans une relation pédagogique en transition : la vision croisée des enseignants.es et des étudiants.es en supérieur.
Réflexions rétrospectives	Konidari V.	Traductions et lieux de rencontre : Leçons tirées d'une étude de cas sur la gestion des crises.
	Lusenge / Azia	Plaidoyer pour une école africaine réaliste.
	Seca J-M	Les pratiques de l'enseignement à distance (EàD) en université française, en temps de crise épidémique : approche critique.
Réflexions pour l'avenir	Charalampopoulou/ Tali Otmani	L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ?
	Kiprianos P.	Éduquer pour l'Avenir : Repenser le rôle des enseignants.
	Moghaizel-Nasr N.	La Crise De La COVID 19, Opportunité pour Accélérer les Transformations Nécessaires dans L'E.S.
	Roellens C.	Prudence et enseignement supérieur au XXIe siècle.
	Sarraff S.	L'enseignant comme acteur social face aux défis du XXIème siècle.

Nous espérons que cet effort conjugué de collègues venant de quatre continents différents et appartenant à des pays où les expériences universitaires sont différentes, enrichira les débats en cours et permettra de renforcer les liens entre professionnels et aidera à mettre en cours une pédagogie universitaire renouvelée et enrichie.

V. Attias-Delattre et G. Nahas

Novembre 2021

RECHERCHE

El Chaer/ Rached / Hage	<u>L'enseignement à distance en temps de crise. Le bien-être des enseignants universitaires mis à l'épreuve.</u>
Gharib / El Sayegh	<u>La formation continue par la démarche de co-développement, levier d'innovation pour les enseignants scolaires et universitaires.</u>
Stamelos/ Frounta	<u>Des risques et des défis dans une relation pédagogique en transition : la vision croisée des enseignants.es et des étudiants.es en supérieur.</u>

L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN TEMPS DE CRISE LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES MIS À L'ÉPREUVE

Lelette El Chaer

Patricia Rached

Mirna Hage

Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ)

Faculté des sciences de l'éducation (Fsedu)

Laboratoire de recherche en éducation

Résumé

La présente étude vise à comprendre le bien-être des enseignants universitaires libanais dans l'enseignement à distance (EAD) lors de la pandémie de la Covid19. Les résultats ont révélé le développement des compétences des enseignants en matière de performance académique et d'expertise, y compris en temps de crise. Toutefois, la dimension relationnelle avec les étudiants, les collègues et les responsables s'est avérée globalement limitée. Rares sont les enseignants qui ont témoigné d'un bien-être qu'ils ramènent à la « présence » de leur institution à leur côté, transformée en « organisation accompagnante », y compris à distance.

Mots-clés : bien-être, enseignement à distance, enseignement supérieur.

Abstract

The present study aims to understand the well-being of Lebanese university teachers in distance education (EAD) during the Covid19 pandemic. The results showed that teachers developed their skills related to academic performance and expertise in times of crisis. However, the relational dimension with students, colleagues, and managers has been generally limited. Few teachers witnessed a well-being due to the "presence" of their institutions by their side throughout the crisis; and the transformation of their university into a "supporting organization", even from a distance.

Keywords: well-being, distance education, higher education

Abstracto

El objetivo del presente estudio es el de comprender el bienestar de los docentes universitarios libaneses en respecto con la enseñanza a distancia (EAD) durante la pandemia de Covid 19. Los resultados demostraron el desarrollo de las competencias de los docentes en cuanto al rendimiento académico y a los conocimientos aún en tiempo de crisis. Sin embargo, la dimensión relacional con los estudiantes, los colegas y los responsables resultó globalmente limitada. Muy pocos fueron los docentes que expresaron bienestar el cual está vinculado con la « la presencia » a su lado , de su institución que se percibe como « organización acompañante » incluso a distancia.

Palabras clave: bienestar, enseñanza a distancia, enseñanza superior.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo de compreender o bem-estar de professores universitários libaneses, no no quadro da educação a distância (EAD) durante a pandemia de Covid19. Os resultados revelaram o desenvolvimento das competências dos professores no desempenho e competências acadêmicas, inclusive em tempos de crise. No entanto, a dimensão relacional com alunos, colegas e gestores tem se mostrado geralmente limitada. Poucos professores testemunharam o bem-estar que trazem com a "presença" da a instituição deles, ao seu lado, transformada numa "organização de apoio", inclusive à distância.

Palavras-chave: bem-estar, educação a distância, ensino superior.

Introduction

La présente étude se situe dans le prolongement d'une recherche lancée en 2018⁵, révélant un bien-être personnel et social ressenti par les enseignants libanais lorsqu'ils se trouvent sur leur lieu de travail. Depuis octobre 2019, une crise socio- économique dévastatrice se mêle à une crise politique au Liban, nourrissant de virulentes revendications sociales (Bachelet, 2020). Cette situation tumultueuse, accentuée par le confinement dû à la pandémie de la Covid-19, affecte de plein fouet le secteur universitaire et perturbe le déroulement des cours. À la suite de la décision instaurant l'enseignement à distance (MEHE, 2020), les enseignants s'acquittent de leur tâche, dans l'urgence. Cette situation inédite nous questionne sur leurs ressentis, au regard du lien entre émotion et cognition, confirmé par les découvertes neuroscientifiques (Damasio, 1995). Il est ainsi important que les enseignants ressentent un bien-être personnel et social, optimisé par le contexte organisationnel. Il tend à exprimer « le meilleur de soi et qui se construit à travers soi, à travers ses relations sociales au travail et dans les interactions avec son organisation » (Dagenais Desmarais et Privé, 2010, p. 70). Toutefois, les enseignants sont-ils toujours à l'aise dans l'enseignement à distance (EAD) tel que le cas se présente dans l'enseignement en présentiel ? Parviennent-ils à garder une attitude positive et à surmonter les défis causés par la crise ? Qu'en est-il de leur épanouissement personnel ? de leur relation aux autres ? Partant de ce questionnement, l'article tente de répondre à la question de recherche suivante : Comment les enseignants universitaires libanais perçoivent-ils leur bien être personnel et social dans l'enseignement à distance ? Après avoir situé l'étude dans son contexte, le cadre théorique explicite le bien-être dans ses deux dimensions, intrapersonnelle et interpersonnelle. Afin de mieux comprendre l'attitude et les ressentis des enseignants en cette période de crise, une recherche orientée par une approche qualitative est menée, basée sur des entretiens semi-directifs.

1. Contexte de l'étude

Entre l'enjeu de la souveraineté, l'allégeance de certains à des nations étrangères et la corruption de la classe politique (Bitar, 2020), la scène libanaise n'a jamais manqué de conflits. Le panorama actuel montre un Liban qui agonise et une société en défiance par rapport à ses dirigeants (Levallois, 2020). Plongés dans le gouffre abyssal des crises successives, les Libanais manifestent dans tout le pays. Les plaies qui hypothèquent l'avenir du pays sont multiples et affectent l'enseignement supérieur. Les enseignants universitaires se retrouvent du jour au lendemain basculés dans un mode d'enseignement à distance, suite à la circulaire du 17 mars 2020, décrétée par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEHE). Seule alternative à la présence physique dans les salles de classe jusqu'à la fin de la pandémie, l'EAD est imposé par l'ensemble des universités. Quel en est l'effet sur le bien-être des enseignants ? Dans ce qui suit, nous définissons d'abord l'EAD et abordons ses avantages ainsi que ses limites. Par la suite, nous explicitons le concept de bien-être de

⁵ Résultat de la thèse sur le « bien être des enseignants » menée par l'auteur 1 et pas encore publiée.

l'enseignant dans sa double dimension, intrapersonnelle et interpersonnelle.

2. L'enseignement à distance, le sésame en temps de crise

Défini comme un mode de formation qui permet aux individus d'apprendre sans se déplacer sur leur lieu d'étude et sans la présence physique du formateur (Eduscol, 2021), l'EAD présente de nombreux avantages. Il fait gagner du temps aux acteurs éducatifs, leur permet de varier les approches pédagogiques et favorise l'accompagnement de groupe, encourageant le travail collaboratif et l'échange entre pairs (Horton, 2012 ; Means et al., 2009). Composé d'un ensemble de ressources humaines et matérielles notamment technico-pédagogiques, l'EAD offre beaucoup de flexibilité (Ferone et Lavenka, 2015) et renforce l'autonomie des étudiants par l'accès à de nombreuses ressources méthodologiques (Sitzman et al., 2006). Par conséquent, les enseignants peuvent plus facilement recourir aux méthodes actives et trouvent davantage de temps pour exercer la pratique réflexive, favorisant leur développement professionnel. Par ailleurs, l'EAD permet une équité au niveau de l'apprentissage tel que le cas se présente avec l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui a lancé le 26 mars 2020 une coalition mondiale pour accélérer la mise en œuvre de l'enseignement à distance dans un souci d'entraide collective. L'organisation vise à soutenir les enseignants et à les autonomiser afin de maintenir le contact social avec les apprenants. Toutefois, ce mode d'enseignement à distance peut ne pas s'avérer avantageux dans toutes les situations, se heurtant à plusieurs obstacles, notamment avec les enseignants qui ne sont pas suffisamment préparés à l'EAD en temps de crise (Rached, Gharib et Constantin, 2020). Ainsi, selon Hattie (2007), l'interaction est entravée dans les grands groupes surtout par l'absence de feedback continu ce qui démotive les apprenants. De même, certains enseignants universitaires se disent épuisés de confondre le travail professionnel et la vie privée, ce qui affecte leur bien-être. De quel bien-être s'agit-il dans l'étude ?

3. Le bien-être des enseignants dans ses deux facettes

Le bien-être des enseignants revêt deux dimensions complémentaires, intrapersonnelle dans la relation à soi et interpersonnelle dans la relation aux autres. La première dimension se révèle par le sentiment « d'épanouissement » (Seligman, 2016), lié à la perception que l'enseignant se fait de sa performance. Lorsque son travail est bien réalisé, le jugement sera de « beauté » et si son travail aboutit à la réussite de ses apprenants, le jugement sera « d'utilité » (Coste, 2014), en lien avec l'atteinte des objectifs. L'épanouissement se révèle également par le « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2007) qui représente les croyances de l'enseignant en ses capacités à intervenir auprès des apprenants afin d'atteindre les résultats escomptés, produisant des actes qui ont un effet sur leur réussite et leur développement. Ce sentiment d'efficacité personnelle « joue un rôle central dans la régulation cognitive » de la motivation de l'enseignant (Bandura, 2007, p.188), favorisant son « vouloir agir » (Le Boterf, 2005), autrement dit l'envie d'accomplir son travail. Il trouve du sens dans les actions entreprises, les estimant utiles et efficaces (Morin, 2016). Il se dispose

à agir (Masciotra, 2017), adopte une attitude positive et gère ses émotions, entreprenant des initiatives pour favoriser l'apprentissage et le développement des étudiants.

Quant au bien-être de l'enseignant dans sa relation aux autres, il se caractérise par sa « reliance », exprimant l'acte de relier et de se relier, renforçant la « création de liens entre des acteurs sociaux » (Bolle de Bal, 1996, p. 78). Ce lien entre les personnes, en l'occurrence les enseignants et les étudiants, se fait en binômes ou en groupes, palliant l'isolement des membres d'une même communauté. La socialisation entre les collègues influe positivement sur leur performance et contribue à créer un climat de travail harmonieux qui apaise les tensions. Par ailleurs, « l'échange social » (Blau, 1964) entre les enseignants porte autant sur le contenu que sur la manière dont le contenu est communiqué. Il influence ainsi son « savoir-agir » (Le Boterf, 2005), au niveau des activités, affectant son attitude dans leur mise en place. S'il ressent un bien-être interpersonnel, il adopte ses actions avec synergie (Tardif, 2017) et se montre créatif, en utilisant les diverses ressources de façon originale et inédite (Scallon, 2015). Son savoir-agir lui permet également de s'adapter aux imprévus et de réajuster ses pratiques (Tardif, 2006) pour faire face aux imprévus.

4. Cadre méthodologique

La recherche s'appuie sur un devis compréhensif-interprétatif (Savoie-Zajc, 2004) et vise à découvrir le sens que donnent les enseignants universitaires libanais à leur bien-être dans l'enseignement à distance. Elle s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste qui considère que la connaissance se construit en situation, par l'interaction et la réflexion sur l'action. En cohérence avec l'approche qualitative, la cueillette des données permet d'étudier une vérité qui leur est propre (Karsenti et Demers, 2011). Elle se base sur des entretiens semi-directifs menés auprès de neuf enseignants en sciences de l'éducation (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 et E9), choisis conventionnellement, dans trois universités au Liban (A, B et C), dispensant des cours dans les cycles de Licence et de Master. Au total, neuf entretiens ont été menés, trois dans chaque université, un avec chaque enseignant. Ils ont été sélectionnés parmi les enseignants qui ont dispensé plus de quatre cours par semaine, à distance, durant la période s'étalant de février à juillet 2019. En plus, trois focus groups (FG1, FG2 et FG3) ont été conduits auprès d'étudiants ayant suivi 4 cours au minimum par semaine. Les étudiants ont été conventionnellement sélectionnés, parmi ceux inscrits en Licence et en Master. Un focus group de chaque université a permis le croisement de résultats. Le tableau 1, ci-dessous, présente la répartition de la population à l'étude.

Tableau 1
Répartition de la population à l'étude

Université	Enseignants	Nombre de cours dispensés	Etudiants
A	E1	4	Focus group 1 (FG1)
	E2	7	
	E3	5	

B	E4	5	Focus group 2 (FG2)
	E5	6	
	E6	4	
C	E7	4	Focus group 3 (FG3)
	E8	7	
	E9	5	

Deux guides ont été préparés : un guide d’entretien semi-directif à l’adresse des enseignants et un guide d’animation à l’adresse des étudiants. Le guide d’entretien semi-directif comprend une série de questions sur l’enseignement à distance, le bien-être intrapersonnel de l’enseignant ainsi que son bien-être interpersonnel. Quant au guide d’animation, il s’articule autour du bien-être interpersonnel dans l’EAD. Ce nombre d’entretiens a été suffisant puisqu’aucune donnée nouvelle ne venait s’ajouter à ce qui était dit et ne justifiait l’augmentation du matériel empirique vu que « l’échantillon est représentatif en ce qui concerne les processus sociaux » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 121). Lors des entretiens et des focus groups, la règle de confidentialité et d’anonymat a été retenue ainsi que le respect de la parole, aucun répondant n’ayant été contraint de répondre aux questions ou de participer aux entretiens. La retranscription des verbatim a été alignée sur le codage mixte, permettant au chercheur de procéder à l’analyse, l’interprétation et le croisement des données recueillies, en parallèle avec les thèmes et sous-thèmes dégagés de la littérature. Le tableau 2, ci-dessous, présente les thèmes et les sous-thèmes relatifs aux catégories du guide d’entretien.

Tableau 2
Catégories, thèmes et sous-thèmes
Bien-être des enseignants universitaires dans l’EAD en temps de crise

Catégorie	Thème	Sous-thème
Bien-être intrapersonnel dans l’EAD	Epanouissement	<i>Perception de sa performance</i>
		<i>Efficacité personnelle</i>
	Vouloir-agir	<i>Motivation au travail</i>
		<i>Attitude face à la crise</i>
Bien-être interpersonnel dans l’EAD	Savoir-agir	<i>Gestes professionnels</i>
		<i>Créativité et initiatives</i>
	Reliance	<i>Sociabilité avec les collègues et les étudiants</i>
		<i>Echanges avec les responsables institutionnels</i>

5. Présentation des résultats

Nous présentons, dans le tableau 3 ci-dessous, les verbatim significatifs collectés à l’issue des

entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants et des focus groups conduits auprès des étudiants. Nous avons regroupé les réponses par catégories de sens, en cohérence avec les thèmes et les sous-thèmes dégagés. Les étudiants ont uniquement été questionnés sur ce qu'ils peuvent observer chez leurs enseignants, à savoir l'attitude face à la crise, les gestes professionnels, la créativité et les initiatives, et enfin, la sociabilité avec les collègues et les étudiants.

Tableau 3
Verbatim des enseignants lors des entretiens semi-directifs

Thème	Sous-thème	Verbatim des enseignants issus des entretiens	Verbatim des étudiants, issus des focus-groups
Epanouissement	Perception de sa performance	<p><i>Mon cours répond aux exigences du programme (E1)</i></p> <p><i>Je fais de mon mieux (E2)</i></p> <p><i>... achever mes cours jusqu'au bout (E4)</i></p> <p><i>J'ai pu atteindre les objectifs visés (E5)</i></p> <p><i>J'ai diminué les objectifs (E6)</i></p> <p><i>Je m'engage dans le travail mais c'est dur (E8)</i></p>	
	Efficacité personnelle	<p><i>... la réussite des élèves, c'est ma priorité (E4)</i></p> <p><i>J'étais enthousiaste car j'apprenais de nouvelles choses et j'arrivais à les maîtriser (E5)</i></p> <p><i>J'étais contente de pouvoir sauver l'avenir de ces jeunes (E8)</i></p>	
Vouloir-agir	Motivation au travail	<p><i>Je fais mon travail par devoir et conscience professionnelle (E1)</i></p> <p><i>... le travail est confondu avec la vie personnelle (E2)</i></p> <p><i>... des heures d'enregistrement interminables en asynchrone (E5)</i></p> <p><i>...tout est mélangé ...le travail, les enfants, le mari (E7)</i></p>	

	<i>Attitude face à la crise</i>	<p><i>j'ai beaucoup souffert... ennuyé de l'EAD (E1)</i></p> <p><i>il y a une urgence de tout apprendre (E1)</i></p> <p><i>J'étais déçue de l'EAD (E2)</i></p> <p><i>c'est reposant côté déplacement (E4)</i></p> <p><i>Comme c'est enregistré, je suis épuisé (E7)</i></p> <p><i>le passage au numérique était violent (E7)</i></p> <p><i>les salaires ne comptent plus (E9)</i></p>	<p><i>Problèmes d'internet, d'électricité (FG1)</i></p> <p><i>Problèmes techniques chez eux (FG2)</i></p> <p><i>...les enseignants étaient positifs malgré les problèmes (FG2)</i></p> <p><i>Prof perdu à cause de la mauvaise connexion (FG3)</i></p> <p><i>J'étais épuisée par ces heures face à l'écran, les enseignants aussi (FG3)</i></p>
<i>Savoir-agir</i>	<i>Gestes professionnels</i>	<p><i>Le numérique me stresse mais je me maîtrise à distance (E1)</i></p> <p><i>Avec la caméra je fais attention à mon attitude (E2)</i></p> <p><i>J'ai essayé de m'adresser à chacun (E5)</i></p> <p><i>les exemples du contexte facilitaient la transmission du message (E6)</i></p> <p><i>Je fais attention à ce que je dis (E7)</i></p>	<p><i>Mes profs reprenaient la consigne quand elle n'était pas claire pour nous (FG1)</i></p> <p><i>Des enseignants se souciaient de nos demandes qui ne figuraient pas sur leur plan de cours (FG1)</i></p> <p><i>Ils m'ont rendu autonome... surtout dans mes projets (FG2)</i></p> <p><i>il [l'enseignant] restait parfois à l'écart pour donner l'espace aux étudiants (FG3)</i></p> <p><i>Les enseignants étaient attentifs aux absences (FG3)</i></p>
	<i>Créativité et initiatives</i>	<p><i>J'utilise des méthodes à chaque séance, intéressantes pour les étudiants (E4)</i></p> <p><i>J'arrive à essayer de nouvelles façons de faire (E5)</i></p> <p><i>... il [le numérique] offre des choix dans les outils (E6)</i></p> <p><i>Je n'ai pas pu varier les méthodes (E8)</i></p>	<p><i>Comme en présentiel des PowerPoint... Approches pédagogiques limitées (FG1)</i></p> <p><i>Relecture des préparations... manque de dynamisme... Cours traditionnel pas de réajustement...(FG1)</i></p> <p><i>Outils, méthodes actives, travaux de groupe, classe inversée...(FG2)</i></p> <p><i>Pas de changement de méthodes... Mode en voie d'exploration (FG3)</i></p>
<i>Reliance</i>	<i>Sociabilité avec les collègues et les étudiants</i>	<p><i>je ne connais pas mes étudiants (...)</i></p> <p><i>isolement (E1)</i></p> <p><i>absence d'interaction (...) je n'arrive pas à faire de retour (E2)</i></p> <p><i>on communique tout le temps entre enseignants (E4)</i></p> <p><i>La distance spatiale crée une distance morale (E5)</i></p> <p><i>on a du temps pour revoir les cours ensemble (E6)</i></p> <p><i>prise de parole des étudiants presque difficile (E7)</i></p> <p><i>échange avec les apprenants limité (E8)</i></p> <p><i>relation limitée avec les collègues (E9)</i></p>	<p><i>Des enseignants n'ouvraient pas la caméra ... on les sentait loin (FG1)</i></p> <p><i>Notre groupe était grand...les enseignants étaient incapables de donner des feedbacks personnalisés (FG1)</i></p> <p><i>on communique tout le temps entre enseignants (FG2)</i></p> <p><i>C'était un flux d'informations plus que des échanges (FG3)</i></p>

	Echanges avec les responsables institutionnels	<p><i>j'ai eu la liste des étudiants un mois après avoir commencé (E2)</i></p> <p><i>aidés par les tutoriels et les formations (E4)</i></p> <p><i>La présence des responsables à mes côtés... l'écoute à tout moment de la journée (E4)</i></p> <p><i>l'expérience est positive surtout avec les évaluations formatives (E6)</i></p> <p><i>Les réunions sont sans issues (E9)</i></p>	
--	---	---	--

6. Interprétation des résultats

Nous rappelons que l'étude englobe deux axes : le bien-être intrapersonnel et le bien-être interpersonnel des enseignants universitaires dans l'EAD. En ce qui concerne la relation à soi, les résultats montrent que les enseignants se sentent performants et efficaces puisqu'ils affirment avoir pu dispenser leurs cours « *jusqu'au bout* » (E4) et « *atteindre les objectifs visés* » (E5), contribuant à « *la réussite des élèves* » (E3). Toutefois, leur vouloir-agir n'était pas au plus fort puisqu'ils considèrent accomplir leur travail davantage par « *devoir* » (E1) et par « *conscience professionnelle* » (E1) que par plaisir et enthousiasme. Aussi, leur motivation ne semble pas au plus haut degré, les enseignants ne percevant pas toujours le sens de l'enseignement à distance, décrivant de longues séances de cours et une vie privée confondue avec « *la vie professionnelle* » (E2), entre « *le travail, les enfants, le mari* » (E7) ou encore les « *heures d'enregistrement interminables en asynchrone* » (E5). Cela a été accentué par la double crise sanitaire et socio-économique qui frappe le Liban, des salaires qui « *ne comptent plus* » (E9), l'épuisement professionnel s'ajoutant aux défis rencontrés et constituant un obstacle supplémentaire à la motivation des enseignants. Le leitmotiv de termes à connotation émotionnelle négative « *ennuyé*, » (E1), « *décue* » (E2), « *épuisé* » (E7) en témoigne. Cet épuisement professionnel trouve sa source dans la « *solitude* » des enseignants d'une part, et dans les conditions de travail difficiles d'autre part, tel le problème de « *connexion* » (FG3). Bien que performants et efficaces au niveau du rendement, les enseignants n'étaient donc globalement pas motivés ni enthousiastes lors de l'EAD. On se demande alors si des enseignants qui ne s'estiment pas motivés peuvent réussir à optimiser leur rendement cognitif, l'acte d'enseignement étant avant tout un acte affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail (Gendron, 2008).

Au niveau du bien-être interpersonnel des enseignants, il comprend deux thèmes : le savoir-agir et la reliance. En tant que professionnels chevronnés, les enseignants manifestent un savoir-agir de qualité, faisant montre de gestes professionnels : « *ils se maîtrisent à distance* » (E1), prêtent attention à leur attitude en présence de la caméra (E2) ainsi qu'aux mots prononcés (E7), puisant du contexte des exemples pour faciliter « *la transmission du message* » (E6). De même, le numérique semble inciter certains à innover et à faire des recherches. La créativité des enseignants prend corps dans la diversification des « *outils* » (E6) et des « *méthodes actives à chaque séance* » (E4) qui ont le plus intéressé les étudiants (FG2). Cependant, leur reliance est plutôt absente avec les collègues en termes de sociabilité, d'entraide et de solidarité. A cet égard, rares sont

les enseignants qui revoient leurs « *cours ensemble* » (E3) ou communiquent « *tout le temps* » (E4). Quatre de neuf soulèvent les questions d'« *isolement* » (E1) et d'« *absence d'interaction* » (E2), insistant sur la « *distance spatiale* » qui entraîne « *une distance morale* » (E5). La focalisation porte sur la transmission des informations beaucoup plus que sur la communication (FG3), cas des grands groupes classes où la « *prise de parole des étudiants* » (E7) est quasi-difficile et les « *échanges avec les apprenants* » (E8) presque impossibles, empêchant les « *feedbacks personnalisés* » (FG1). La relation « *limitée avec les collègues* » (E9) se répercute sur la relation avec l'institution et vice-versa, la rencontre avec les responsables institutionnels étant réduite pour la plupart à des réunions formelles « *sans issues* » (E9). Dans ce sens, bien que rares, d'autres enseignants témoignent de l'accompagnement dont ils ont profité, manifesté par les « *tutoriels* » (E4), « *les formations* » (E4), « *les évaluations formatives* » (E6) mais surtout la disponibilité des responsables « *à tout moment de la journée* » (E4). Par conséquent, la reliance des enseignants aux responsables institutionnels demeure tributaire de la présence de ces derniers, même à distance. Leur organisation semble réussir à assurer une « *présence dans l'absence* » (Rached et Gharib, 2021) en se transformant en « *organisation accompagnante* », à travers les responsables institutionnels qui ont prêté une attention accrue au bien-être émotionnel des enseignants et non seulement au soutien technique. Cela s'est manifesté par leur « *écoute à tout moment de la journée* » (E4). Il est sûr qu'une atmosphère saine n'exclut guère les tensions ni les conflits mais cela fait partie de la communication alors que l'absence de cette dernière a contribué à l'épuisement des enseignants, renforçant leur manque de motivation. Or, comment réussir à motiver les étudiants lorsque les enseignants ne le sont pas, sachant que la découverte des « *systèmes de neurones miroirs* » confirme scientifiquement que les comportements et les émotions sont contagieux (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) ?

Conclusion

En conclusion, bien que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs de toute la population libanaise, l'attitude des enseignants universitaires libanais s'est avérée polémique face à la crise, dépendamment de la présence de l'institution à leur côté. L'institution qui a réussi à instaurer une structure sécurisante semble avoir favorisé le pouvoir-agir des enseignants, facteur déterminant de leur bien-être intrapersonnel et interpersonnel. Elle s'est avérée par suite un pilier essentiel dans le soutien assuré aux acteurs éducatifs lors de l'EAD, par son rôle « *accompagnant* », renforçant le bien-être des enseignants qui se communique aux étudiants. Il est vrai que certains enseignants, quoique rares, ont pu porter un regard positif sur leurs difficultés sans l'aide de leur institution. Leur flexibilité émanerait du trait de caractère des Libanais qui, au fil de leur histoire, ont pu surmonter plusieurs guerres, les conflits étant à la base même de la survie de leur pays (Hsab, 2008, p. 123) et qui, à l'instar des Phénix, arrivent à renaître toujours de leurs cendres. Sans doute, leur résilience aurait été doublée par « *la présence* » de l'institution à leur côté, inscrite dans son temps, en phase avec les changements rapides et constants. Au cœur d'un environnement en plein bouleversement, l'institution ne peut se dissocier de son contexte, appelée à composer avec les spécificités du « *chronosystème* » (Bronfenbrenner, 1979), en termes de transitions écologiques qui se vivent au niveau de l'environnement et du rôle occupé par l'être humain. Une organisation « *accompagnante*

et stratégique » ne peut être qu'une clé de voûte aux divers acteurs, *a fortiori*, à distance. Dans l'urgence, elle est capable de penser l'EAD afin de « rendre les systèmes éducatifs plus résilients, plus ouverts et plus innovants » (Azoulay, 2020).

Références bibliographiques

AZOULAY A., 2020, « La moitié des élèves et étudiants privés de leur établissement d'enseignement : l'UNESCO lance une coalition mondiale pour accélérer la mise en œuvre de l'enseignement à distance », *Coalition mondiale sur l'éducation*, UNESCO.

<https://fr.unesco.org/news/moitie-eleves-etudiants-privés-leur-etablissement-denseignement-lunesco-lance-coalition>

BACHELET M., 2020, *Liban : Michelle Bachelet appelle à une réponse urgente et unifiée à la crise économique*. <https://news.un.org/fr/story/2020/07/1072841>

BANDURA A., 2007, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

BITAR K. É., 2020, « Crise économique au Liban : "On n'est pas loin d'un scénario à la Venezuela", craint Karim Émile Bitar, directeur de recherche à l'Iris ».

https://www.francetvinfo.fr/monde/proche-orient/liban/crise-economique-au-liban-on-n-est-pas-loin-d-un-scenario-a-la-venezuela-craint-karim-emile-bitar-directeur-de-recherche-a-l-iris_4043363.html

BLAU P., 1964, *Exchange and power in social life*, New York, Wiley, 352 p.

BOLLE DE BAL M., 1996, *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions l'Harmattan, 332 p.

COSTE S., 2014, *Etat de l'art [Conférence], S'épanouir dans le travail enseignant, Réalité, normes, et stratégies*. http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf

DAGENAIS-DESMARAIS V., 2010. *Du bien-être psychologique au travail, Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* (thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'université de Montréal, Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences).

[https://www.psychanalyse.com/pdf/DUBIENETREPSYCHOLOGIQUE%20AU%20TRAVAIL%20%20FONDEMENTS%20THEORIQUES%20%20THESE%202010%20\(%20190%20Pages%20-%201,1%20Mo\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/DUBIENETREPSYCHOLOGIQUE%20AU%20TRAVAIL%20%20FONDEMENTS%20THEORIQUES%20%20THESE%202010%20(%20190%20Pages%20-%201,1%20Mo).pdf)

DAMASIO A. R., 2006, *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 416 p.

EDUSCOL : E-formation, e-learning, formation en ligne... (dossier documentaire) [en ligne]. <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notions-distance-mobilite/fad>

FERONE G., LAVENKA A., 2015, « La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant? », *Distances et médiations des savoirs*, 3, 10. <https://doi.org/10.4000/dms.1047>

GENDRON B., 2008, « Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie », *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*.

https://www.researchgate.net/publication/46479276_LES_COMPETENCES_EMOTIONNELLES_COMME_COMPETENCES_PROFESSIONNELLES_DE_L'ENSEIGNANT_La_figure_de_leadership_en_pedagogie/link/0046352ec2cb48c009000000/download

HORTON W., 2012, *E-Learning by design*, 2^e édition, San Francisco, CA: Wiley.

HSAB G., 2008, « Confrontations politiques et allégeances confessionnelles : le cas du Liban », *Hermès, La Revue*, 51. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-2-page-119.htm>

KARSENTI T., DEMERS S., 2011, « L'étude de cas », dans KARSENTI T., SAVOIE ZAJC L. (dirs.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252), St-Laurent, Québec : ERPI.

- LE BOTERF G. (2005), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 206 p.
- LEVALLOIS A., 2020, 19 juillet, « L'article à lire pour comprendre la crise économique et humanitaire qui ébranle le Liban », *France info*. https://www.francetvinfo.fr/monde/proche-orient/liban/l-article-a-lire-pour-comprendre-la-crise-economique-et-humanitaire-qui-ebbranle-le-liban_4046953.html
- MASCIOTRA D., 2017, « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel, Perspective de l'énaction », *Éthique publique*, 19, 1. doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888
- MEANS B., TOYAMA Y., MURPHY R., BAKIA M., JONES K., 2009, *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, D.C. : U.S. Department of Education.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE LIBANAISE (MEHE), 2020, 17 mars, *décret n° 15 : décret modifiant l'enseignement à distance durant la période de corona*. <https://www.mehe.gov.lb/ar/LegislationsRegulations/All/Details?LegislationRegulationId=1012>
- MORIN E., 2016, « Promouvoir la santé au travail : donner un sens au travail ». <https://orius.fr/2016/10/12/estelle-m-morin-donner-un-sens-au-travail/>
- RACHED P., GHARIB Y., CONSTANTIN S., 2020, « Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise ? » *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 223-230. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/237>
- RACHED P., GHARIB Y., 2021, « Posture accompagnante des enseignants, vecteur de développement cognitif et affectif des élèves à distance. Focus sur le terrain éducatif libanais », *EDUCA6*. <https://educa.fmleao.pt/no6-2021/posture-accompagnante-des-enseignants/>
- RIZOZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2008, *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, 240 p.
- SAVOIE-ZAJC L., 2004, « La recherche qualitative / interprétative », dans KARSENTI T., SAVOIE-ZAJC L. (dirs), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*, Sherbrooke : Édition du CRP.
- SCALLON G., 2015, *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*, 1^{re} édition, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 132 p.
- SELIGMAN M., 2016, *S'épanouir*, Paris, Pocket, 512 p.
- SITZMANN T., KRAIGER K., STEWART D., WISHER, R., 2006, « The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction. A meta-analysis », *Personnel Psychology*, 59,3, p.623–664.
- TARDIF J., 2017, « Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation » (chapitre 1), dans POURNAY M., TARDIF J., GEORGES F. (dirs.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 15-37.
- TARDIF J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 384 p.
- UNESCO, 2020, « Covid-19 : l'UNESCO lance une coalition pour assurer la Continuité Scolaire ». <https://news.un.org/fr/story/2020/03/1065142>
- UNESCO, 2020, « Covid-19 : 1,37 milliard d'enfants et de jeunes affectés par la fermeture des établissements scolaires ». <https://news.un.org/fr/story/2020/03/1064922>

DÉMARCHE DE CODÉVELOPPEMENT ; VÉCU D'UNE EXPÉRIMENTATION POUR

LA MOTIVATION DES APPRENANTS DANS LES ENSEIGNEMENTS À DISTANCE

Ghada Haroun

Yvette Gharib

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Faculté des sciences de l'éducation

Résumé

Au centre de la révolution numérique actuelle un groupe d'enseignants, participant à la formation continue par la démarche de codéveloppement, repense ses pratiques d'enseignements traditionnelles afin de proposer de nouvelles modalités d'Enseignement à Distance. L'analyse des résultats des différents questionnaires montre un lien existant entre la formation par le codéveloppement et la mise en place de pratiques motivationnelles innovantes. Selon les données qualitatives recueillies du focus groupe conduit auprès des enseignants universitaires, la formation par le codéveloppement semble les intéresser également.

Mots clés : Codéveloppement - Enseignement A Distance - Motivation

Abstract

In the midst of the technological revolution, a group of teachers taking part in the continuous training through co-development approach, had to rethink their traditional teaching practices in order to suggest new online teaching strategies. The analysis of the different questionnaires shows an existing relation between the co-development approach and the implementation of innovative practices that increase the motivation of the learners. Based on the qualitative data collected during the focus group conducted among university professors, the training through co-development approach seems to be welcomed by them as well.

Key words: Codevelopment - Remote Learning - Motivation

Resumen

En el centro de la actual revolución digital, un grupo de docentes, participando en la educación continua a través del proceso de codesarrollo, está repensando sus prácticas tradicionales de enseñanza con el fin de ofrecer nuevos métodos de Educación a Distancia. El análisis de los resultados de los distintos cuestionarios muestra un vínculo existente entre la formación a través del codesarrollo y la implementación de prácticas motivacionales innovadoras. De acuerdo con los datos cualitativos recogidos en el grupo focal realizado con docentes universitarios, la formación a través del codesarrollo también parece interesarles.

Palabras clave: Codesarrollo - Aprendizaje a Distancia – Motivación

Resumo

No centro da atual revolução digital, um grupo de professores, participando da formação continuada por meio do processo de co-desenvolvimento, está repensando suas práticas tradicionais de ensino para oferecer novos métodos de Educação a Distância. A análise dos resultados dos vários questionários mostra uma ligação existente entre a formação através do co-desenvolvimento e a implementação de práticas motivacionais inovadoras. De acordo com os dados qualitativos recolhidos no grupo focal realizado com professores universitários, a formação em co-desenvolvimento parece interessar-lhes também.

Palavras-chave: Co-desenvolvimento - Ensino à Distância - Motivação

1. Introduction

La présente étude menée *a posteriori* retrace le vécu d'un groupe d'enseignants scolaires ayant suivi la formation par la démarche de codéveloppement pendant la période du Covid 19. Elle vise un double objectif, explorer d'une part, l'effet de cette nouvelle démarche sur le désir de repenser leurs pratiques et proposer des nouvelles pratiques motivationnelles auprès de leurs élèves, et, recueillir, d'autre part, le feedback de leurs élèves à cet égard. Vu l'impossibilité de tenter la même expérience de codéveloppement dans le secteur universitaire, nous nous sommes contentées d'exposer la démarche à un groupe d'enseignants universitaires en vue de recueillir leur feedback qui sera présenté dans la partie méthodologique.

Cette étude tente de répondre à une question principale : La formation continue par la démarche de codéveloppement adressée aux enseignants, leur permettrait-elle la mise en place de nouvelles pratiques motivationnelles dans l'enseignement à distance ? Néanmoins, pour y arriver, une série de questionnements se pose en vue de creuser la problématique de cette étude.

Les enseignements à distance ont mis l'école et l'université, espace du collectif et de socialisation, à l'épreuve. Confrontés à un avenir incertain ne faut-il pas repenser le paradigme d'apprentissage pour protéger et maintenir la motivation des apprenants ? Ainsi, il devient indispensable de repenser la motivation des apprenants, à la fois scolaires et universitaires. Mais comment les motiver au moment où la crise sanitaire a pris le monde éducatif par surprise et a bouleversé les pratiques enseignantes ?

La mission de tout éducateur est de stimuler l'envie d'apprendre, la persévérance et la curiosité des apprenants les incitant à devenir acteurs de leur avenir au centre d'une révolution technologique centrée sur l'individualisation et la virtualisation. Or, face à la crise sanitaire imposant l'enseignement à distance, la nouvelle technologie a-t-elle transformé le rôle des enseignants ? L'enseignant, peut-il toujours continuer à motiver ses apprenants au moment où le numérique a facilité l'accès au savoir ?

En effet, « pour mieux soutenir l'acquisition des aptitudes et des compétences requises au XXI^{ème} siècle, il devient essentiel de repenser et de transformer les méthodes pédagogiques » (Scott, 2015, p.18). Comment y parvenir ? Est-ce à partir de la formation continue dispensée aux enseignants qu'ils soient scolaires ou universitaires ?

Le développement professionnel par le biais de la formation continue traditionnelle a fait couler beaucoup d'encre présentant ses bienfaits « parce qu'elle offre les moyens de faire face aux situations nouvelles » (Honore et Bricon, 1980, p.178) et parce que toute personne ayant suivi une formation continue doit pouvoir développer une pratique réflexive et apprendre à en tirer plusieurs profits (Perrenoud, 1994). Or, que dit la réalité du terrain éducatif ? Est-il vrai que tout enseignant ayant suivi une formation devient capable d'amorcer un changement dans ses pratiques ?

Bref, ce que nous cherchons, c'est une nouvelle approche de la formation continue, « le codéveloppement » permettant de dépasser l'individualisme au profit d'une collaboration au

travail induisant de nouvelles pratiques d'enseignement. Cette approche définie comme étant une approche de formation innovante réunit un groupe de personnes pour la résolution des problématiques professionnelles communes (Payette et Champagne, 1997).

2. Cadre théorique

La « démarche de codéveloppement » semble ainsi contribuer à transformer les pratiques traditionnelles d'enseignement permettant à l'enseignant de s'approprier de nouvelles démarches pédagogiques afin de motiver les apprenants et de les inciter à être producteurs-acteurs de leur apprentissage.

La partie théorique s'articule autour de trois axes. Nous présenterons d'abord les caractéristiques de la démarche de codéveloppement soulignant l'influence du travail collaboratif sur la résolution des problèmes imminents et par conséquent son effet sur la mise en place des pratiques motivationnelles chez les enseignants formés. Nous aborderons ensuite, l'enseignement à distance et finalement la motivation des apprenants à l'ère du numérique.

2.1. La formation continue par la démarche de codéveloppement, levier d'innovation

Vers les années 80, Honore et Bricon soulèvent que « la formation continue vise à rendre capable, à différents niveaux théorique, technique, psychologique, non seulement d'effectuer un certain travail mais aussi de comprendre le pourquoi et le comment de ce qu'on fait et de participer à l'évolution ou à la transformation éventuelle de ce travail » (1980, p.19), l'objectif de la formation continue étant de faire acquérir à l'enseignant des outils d'analyse lui permettant d'opérer des choix et de l'aider à développer des compétences. Or, certains enseignants ayant même suivi de nombreuses formations, continuent à adopter des pratiques traditionnelles qui ne motivent pas les apprenants. En effet, des recherches ont montré que l'application de l'éducation centrée sur l'apprenant reste limitée « car les pratiques de classe ont peu changé malgré les notions pédagogiques progressistes liées au constructivisme social promu dans les institutions de formation des enseignants » (Mtika et Gates, 2010 au Malawi ; Robinson, 2003 en Afrique du Sud ; Schweisfurth, 2002 en Gambie, cités dans Lauwerier et Akkari, 2015).

Ce que nous cherchons, c'est d'aller dans le sens d'une formation continue où le formé se sent impliqué dans le processus d'apprentissage qui ne le situe pas dans une formation traditionnelle où, d'un côté, est placé le formateur dépositaire de savoirs et de l'autre des apprenants placés dans une situation frontale et d'écoute.

La revue de littérature à cet effet, souligne l'influence du travail collaboratif sur le développement de la professionnalité enseignante et affirme que « l'enseignant construit des apprentissages professionnels dans les situations de travail partagées avec ses collègues et peut ensuite les mobiliser dans ses pratiques d'enseignement » (Tardif et Marcel, 2007, cités dans Carette, 2008). Pour eux, la mise en place des nouvelles pratiques collectives contribue à transformer celles traditionnelles. Le groupe de codéveloppement professionnel est ainsi « une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer et de consolider leur pratique » (Payette et Champagne, cité dans Hoffner-Lesure, 2018, p.41). Cette approche se caractérise également par l'intégration forte

du travail et de la formation : ceux et celles qui l'utilisent travaillent en se formant et se forment en travaillant. Le groupe, constitué de participants sans liens hiérarchiques, échange et réfléchit sur des sujets en commun ou sur des problèmes qu'il souhaite résoudre. « Les participants font ainsi partie d'un réseau ; ils sont motivés pour utiliser les acquis de leurs apprentissages et acquérir une meilleure connaissance de leurs points forts et de leurs points à développer » (Arnaud et Caruso Cahn, 2016, p.95). Le codéveloppement fondé d'une part, sur le travail collaboratif et d'autre part sur l'intégration du travail et de la formation, contribuerait à la découverte de nouvelles pratiques motivantes. En effet, le « co » de développement met en relief la dimension sociale de la démarche, voire, l'apport des autres. « La diversité des personnalités, la multitude des expériences professionnelles et personnelles et la variété des façons de comprendre et de vivre la même pratique professionnelle... tout cela constitue la richesse du groupe. Ensuite, l'engagement envers un groupe fournit une source de motivation importante pour la majorité des personnes » (Payette et Champagne, 1997, p.7).

L'enseignement universitaire dépassant la transmission de connaissances, les professeurs sont appelés à être des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage. Au niveau des enseignements universitaires, l'une des caractéristiques fondamentales des universités est que les membres du corps professoral détiennent une expertise disciplinaire reconnue, mais qu'ils ne possèdent pas pour autant de formation en pédagogie (Lison, 2011). De même, Kolmos (2010) affirme que ce n'est pas parce qu'ils sont des chercheurs de haut niveau que les enseignants universitaires sont naturellement de bons pédagogues. Les professeurs doivent donc non seulement s'engager dans des travaux de recherche, mais ils gagneraient également à développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces rendant l'étudiant acteur producteur de son apprentissage. A cet égard, les travaux de recherche en pédagogie universitaire prennent forme dans un contexte de paradigme éducatif (Barr et Tagg, 1995). D'ailleurs, Langevin et Villeneuve considèrent qu'il s'agit là d'un changement de paradigme puisqu'on est passé « d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline à une formation centrée sur l'apprentissage où l'étudiant se voit confier un rôle plus actif dans sa formation » (1997, p.18).

Une nouvelle approche de formation pédagogique devient ainsi une nécessité. Or, les enseignants universitaires se penchent actuellement sur le développement de leurs compétences technologiques. Le moment n'est-il pas venu de les orienter vers de nouvelles formes de formations favorisant la culture de collaboration mutuelle ?

Dans le contexte actuel, comment tirer profit de la formation par le codéveloppement ? Cette démarche peut-elle contribuer à favoriser la motivation des apprenants dans les Enseignements à Distance ?

2.2. Révolution numérique et Enseignement A Distance (EAD)

L'éducation traditionnelle se préoccupe de transmettre aux élèves des savoirs. Or aujourd'hui, les institutions éducatives appellent à d'autres formes d'intelligence et par conséquent, d'autres modes d'enseignement. Taddei déduit que s'il faut enseigner autrement, il faut nécessairement former les enseignants différemment. Il soulève que « dans un monde qui change de plus en plus vite, où le numérique transforme la société, l'école

évolue nettement moins vite, et pour se préparer à entrer dans le monde de demain, il faut enseigner autrement » (cité dans Sellier, 2014). Selon Hodges (2020) les expériences d'enseignements à distance bien planifiées sont significativement différentes des cours en ligne offerts en réponse à une crise. Les établissements qui s'efforcent de maintenir l'enseignement de qualité à distance comprennent les différences entre l'enseignement en ligne d'urgence et l'apprentissage de qualité à distance. Le premier correspondant à des activités en réponse à une crise, conçu pour être temporaire et rapide, donné sans méthodes pédagogiques appropriées. Tandis que le deuxième suit une stratégie élaborée pour être distant, construit pour être une solution à long terme. Toutefois, selon Rached, Gharib et Constantin (2020), les enseignants enquêtés au Liban au sujet de l'EAD ne semblent « pas encore assez convaincus de son efficacité » ; d'ailleurs, à plusieurs reprises, ces enseignants avaient évoqué que « rien ne remplace le présentiel... ». Certes, la technologie devrait être utilisée non seulement pour le partage d'informations, mais aussi pour la motivation des élèves (Livingstone, 2012 ; OCDE, 2010).

2.3. Motivation des apprenants dans l'EAD

Depuis 2010, les politiques européennes font apparaître le concept de « *learning outcomes* » ou acquis d'apprentissage. L'élève doit faire preuve de ce qu'il sait et sait faire, dans des contextes différents. Nous observons bien le passage d'« enseigner » à « apprendre ». (Lebrun, 2020). Or, quelles pratiques d'enseignement permettent-elles de rendre l'élève acteur de son apprentissage ? Certes, il est clair que les enseignants sont conscients de la nécessité de maintenir la motivation de leurs élèves derrière l'écran qui joue le rôle de séparateur mais aussi de miroir permettant le partage entre les deux entités. Enseignants et élèves sont appelés à se placer au cœur du rôle des technologies pour un apprentissage de qualité. C'est ainsi que dans l'EAD, l'enseignant veille à garantir « les conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986) pour faire en sorte que les élèves puissent apprendre. Aujourd'hui, le contexte de pandémie remet en cause la question d'optimiser un enseignement de qualité. Il est évident de ne plus se demander comment les technologies peuvent permettre de mieux enseigner et de développer les compétences du XXI^{ème} siècle, mais plutôt faut-il se demander comment donner le goût d'apprendre. Motiver les élèves dans l'EAD consiste donc à créer des environnements d'apprentissage de haute qualité répondant aux besoins individuels des élèves. La pédagogie de projet, les classes inversées et les travaux de recherche, tous sont des démarches qui rendent l'élève acteur de son apprentissage. A ce niveau, l'apprentissage centré sur l'élève permet une plus grande motivation à apprendre, un développement des capacités de recherche, d'analyse et de résolution de problème (Lebrun, 2020).

Or actuellement, en pleine crise sanitaire, les élèves trouvent-ils un intérêt dans leurs apprentissages et arrivent-ils à leur donner sens ? Le confinement et l'enseignement en ligne semblent ôter cet aspect de socialisation, enjeu fondamental de la fréquentation de l'école. Rolland Viau définit la motivation comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (1997, p.32). Or, le feedback dans l'enseignement en ligne semble ne pas être explicite aux élèves ce qui entraverait leur perception de la valeur de leur tâche et de leur sentiment d'efficacité personnelle, déterminant fondamental de la motivation. Dans un EAD, l'élève se

trouve-t-il dans des conditions lui permettant de percevoir la valeur, la contrôlabilité de l'activité à accomplir et sa compétence à la réussir ?

Le défi n'est pas des moindres, l'enseignant se retrouve seul pour justifier ses actions auprès des parents d'élèves notamment, dont la critique est parfois vive (Rached, Gharib et Constantin, 2020). C'est pourquoi, les enseignants sont appelés à collaborer et à innover pour trouver de nouvelles pratiques motivantes. L'élève n'est donc pas le seul responsable de sa motivation. Comme le souligne Prot, « la motivation scolaire ne se décrète pas » (2003, p.31).

Comment arriver à remplacer le présentiel par un EAD efficace et motivant pour les apprenants ? Comment le codéveloppement vécu par les enseignants leur a-t-il permis de trouver de nouvelles pratiques qui puissent motiver davantage leurs élèves ?

3. Méthodologie

Avant de présenter la méthodologie adoptée, nous décrivons brièvement l'expérience vécue par les enseignants du cycle complémentaire appartenant à trois établissements d'une même congrégation ayant soulevé le besoin de motiver leurs élèves dans les Enseignements A Distance.

3.1. Démarche de codéveloppement

Trois groupes de réflexion, formé chacun de 10 enseignants, ont pris part à la démarche du codéveloppement. Suite à l'émergence de la pandémie du Covid 19, ils ont été amenés à réfléchir et à résoudre le problème du manque de motivation des élèves dans le cadre de l'EAD et de voir quelles pratiques pourraient y remédier. Œuvrant ensemble, ils ont appris à être plus efficaces trouvant de nouvelles façons d'agir et de repenser leur pratique actuelle au sein d'un groupe professionnel où règnent confiance et solidarité. Certains d'entre eux, suite à cette expérience, semblent avoir mis en place de nouvelles pratiques auprès de leurs élèves. A titre indicatif, afin d'utiliser pleinement le potentiel du modèle de la classe inversée et de la pédagogie de projet, le groupe des enseignants de l'établissement A, s'est engagé dans un projet pour les classes de 5^{ème} portant sur la « Météorologie et Climatologie ». Répartis en 8 groupes différents, les élèves de chaque classe avaient exposé leurs pannels au groupe classe, leur permettant ainsi de développer les compétences en lien avec les savoir-être et savoir-faire du XXI^{ème} siècle.

3.2. Approche adoptée, outils et échantillon

Selon un devis exploratoire, l'étude est menée dans un double objectif. D'une part, l'étude vise à recueillir, par le biais d'un questionnaire adressé aux 30 enseignants des établissements A, B et C, leurs représentations sur le codéveloppement, sur les modalités et les pratiques motivantes de l'EAD mises en place. D'autre part, un questionnaire administré auprès des 133 élèves des 5 sections de la classe de 5^{ème} de l'établissement A vise à recueillir leur perception du changement au niveau des nouvelles pratiques enseignantes, leur degré de motivation et leur envie d'apprendre suite aux nouvelles pratiques enseignantes appliquées et finalement les raisons pour lesquelles ils ont été motivés.

Agés entre 30 et 45 ans, 30 enseignants ayant une expérience professionnelle variant entre 10 et 15 ans ont participé volontairement à notre recherche. Quant à l'échantillonnage des élèves, le choix a été fait indépendamment du genre ou de leurs résultats scolaires. Au niveau du secteur universitaire, un focus groupe a été conduit auprès de 6 enseignants choisis conventionnellement à titre de volontariat. L'objectif était de tenter le terrain universitaire pour recueillir les opinions des enseignants quant à cette nouvelle modalité de formation.

4. Résultats

Par souci de concision, nous nous contentons d'illustrer dans les tableaux ci-dessous les résultats obtenus des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves ainsi que ceux du focus groupe conduit auprès des enseignants universitaires.

Tableau 1 : Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Items du questionnaire	Pas du tout d'accord	D'accord mais difficilement réalisable	Tout à fait d'accord et réalisable
Nécessité de motiver les élèves dans les EAD	8%	5%	87%
Importance de la formation par le codéveloppement	5%	6%	89%
Importance du travail collaboratif vécu au sein du groupe	7%	5%	88%
Nouvelles modalités motivantes :	20%	18%	62%
-Ateliers (écriture, construction de modèles, travaux artistiques...)	8%	15%	77%
-Recherche (sur un phénomène, une invention, un animal, un événement historique, etc.)	11%	9%	80%
-Projets avec production finale	29%	30%	41%
-Expériences (en classe, en laboratoire ou en extérieur)	35%	23%	42%
-Débats, jeux de rôles et reconstitutions			

Tableau 2 : Résultats du questionnaire adressé aux élèves

Items du questionnaire	Pas du tout satisfait	Plutôt Satisfait	Tout à fait satisfait
Changement perçu au niveau des pratiques enseignantes	5%	5%	90%
Motivation et Emergence de l'envie d'apprendre	7%	5%	88%
Réalisation d'une production finale créative	9%	8%	83%
Facteurs motivationnels :			
1-Cohésion entre les membres du groupe	10%	13%	77%
2-Echanges constructifs entre les membres du groupe	6%	12%	82%
3-Développement du sens de responsabilité	8%	18%	74%
4-Développement de l'autonomie / Recherche personnelle	5%	13%	82%
5-Valorisation et sentiment d'efficacité	6%	7%	87%
6-Respect de l'autre / spécificité de chacun	7%	7%	86%

Tableau3 : Résultats du focus groupe conduit auprès des enseignants universitaires

Axes du guide d'animation	Catégories thématiques	Extraits de verbatims
Finalité de la formation continue	S'adapter au nouveau contexte Gérer le changement	« la formation continue permet l'adaptation des pratiques et des contenus des enseignements qui ne cessent d'évoluer » (E1) « C'est nécessaire de rester toujours connecté aux nouveautés concernant les méthodes d'enseignements » (E3)
Efficacité de la formation continue	Changer les stratégies dans les enseignements	«...ça dépend...si la formation continue est efficace, elle nous aide à effectuer les changements nécessaires dans nos méthodes d'enseignement » (E2)

	Répondre aux attentes des enseignants	<p>« J'ai suivi une formation qui m'a aidé à améliorer mes compétences au niveau du numérique » (E2)</p> <p>« A part les formations dispensées pour l'utilisation du numérique, les formations actuellement ne répondent pas à nos attentes » (E3)</p>
Nécessité d'introduire une nouvelle modalité de formation	<p>Varier les pratiques</p> <p>Répondre aux besoins spécifiques de l'enseignant</p> <p>Harmonisation entre l'équipe</p>	<p>« ... nous avons besoin des méthodes innovatrices » (E6)</p> <p>« Je pense que cette démarche peut favoriser nos réflexions collectives, ce qui peut-être nous permettra de trouver de nouvelles idées pour introduire un changement » (E3)</p> <p>« Cette formation répondrait davantage aux besoins spécifiques de chacun » (E6)</p> <p>« Pourquoi pas ? je suis prête à tenter une nouvelle démarche de formation » (E1)</p>
Obstacles et défis du co-développement	<p>Individualisme de l'enseignant</p> <p>Difficulté de la coopération</p> <p>Spécificité de la discipline</p> <p>Manque de temps</p>	<p>« Quand la formation est disciplinaire, je suis plus sécurisée...me permet d'avancer plus dans mon domaine » (E2)</p> <p>« M'investir dans une nouvelle démarche de formation est une surcharge pour moi, je n'ai pas le temps de m'y investir » (E5)</p> <p>« Cette démarche de formation ne peut réussir que s'il le groupe est coopérant » (E4)</p>

5. Analyse des données

Suite au questionnaire adressé aux enseignants, plus de 87% ont soulevé la nécessité de motiver les élèves dans les EAD pour une meilleure acquisition des apprentissages. Selon eux, le codéveloppement favorise la réflexion commune et le travail collaboratif pour amorcer de nouvelles modalités motivantes. Ce résultat confirme les travaux de Tardif et Marcel (2007) qui éclairent sur l'importance de créer des situations de travail partagées avec les collègues dans la construction des apprentissages professionnels. De même, la majorité des enseignants (80%) a relevé l'importance et la faisabilité de la pédagogie de projet. Est-ce par conviction de l'effet motivationnel de la pédagogie de projet sur l'apprentissage des

apprenants ? Ceci rejoint d'ailleurs Lebrun (2020) qui pense que cette pédagogie permet une plus grande motivation à apprendre, une meilleure compréhension de l'information, un développement des capacités de recherche, d'analyse et de résolution de problème, et plus d'interactions sociales.

Par ailleurs, les résultats des élèves éclairent sur l'efficacité de la pédagogie de projet révélant un pourcentage de 90 % ayant perçu le changement au niveau des pratiques enseignantes et étaient « tout à fait satisfaits » de ce changement. Cette dernière, appliquée dans les EAD a eu un effet positif sur la motivation des apprenants et l'émergence de leur envie d'apprendre mettant en évidence le développement de leurs compétences individuelles et collectives. D'ailleurs, tous les apprenants (100%) ont participé au projet faisant des recherches personnelles ; 83% ont exprimé leur entière satisfaction dans la réalisation de la production finale et des présentations collectives orales avec un support numérique *power point* reflétant la capacité d'analyse et de recherche. C'est dans ce sens qu'à travers la pédagogie de projet, l'élève étant au centre, il apprend mieux (Lebrun, 2020).

Plusieurs facteurs ont contribué à favoriser la motivation des apprenants ; 82 % ont soulevé la cohésion entre les membres du groupe ainsi que leur satisfaction quant à la nature des échanges au sein du groupe de travail. Ce résultat se justifie par l'environnement propice à l'apprentissage favorisant la socialisation au sein du groupe (Viau, 1997). Le sens de responsabilité, l'autonomie perçus par 75% des élèves, la valorisation de soi et du développement du sentiment d'efficacité (86%) sont également des indices de motivation (Zimmermann et al., cités dans Viau, 1997, p.35).

Au niveau du secteur universitaire les enseignants enquêtés bien que conscients de la nécessité et de l'efficacité de la formation professionnelle continue, [*C'est nécessaire de rester toujours connecté aux nouveautés concernant les méthodes d'enseignements*], ont soulevé de nombreuses contraintes notamment le manque de temps [*...une nouvelle démarche de formation est une surcharge pour moi, je n'ai pas le temps de m'y investir*] et la spécificité de leur discipline [*Quand la formation est disciplinaire, je suis plus sécurisée*]. Deux de six avaient déjà une idée de cette démarche expliquant leur avis favorable quant à cette modalité. Malgré l'intérêt approuvé par six enseignants, le silence suivi de leurs réponses hésitantes indiquait qu'ils n'étaient pas prêts à l'expérimenter un jour. Or, la revue de littérature a bien montré que l'université du XXIème siècle est encore mise au défi de renouveler ses pratiques de formation pour mieux préparer les citoyens et les professionnels de demain aux nombreux changements auxquels ils devront faire face (Berthiaume & Rege Colet, 2013).

6. Synthèse et conclusion

Les résultats ont permis de rendre compte du vécu de l'expérimentation portant sur le codéveloppement et de son effet sur le renouvellement dans les pratiques enseignantes des participants au regard du travail collaboratif et de la réflexion collective, facteurs incitateurs du changement. Ils se sont engagés dans la mise en place d'un projet pédagogique voulant transposer leur propre expérience motivante auprès de leurs élèves afin de les motiver à travers le travail collaboratif, la responsabilité personnelle et la réalisation d'un travail créatif. Face à l'enthousiasme perçu des élèves, les enseignants ne semblent plus se préoccuper à préparer le *power point* comme l'unique support de leur enseignement l'EAD ; ces derniers se sont engagés à préparer d'autres pratiques motivationnelles sans se soucier de la durée nécessaire pour leur réalisation. Les résultats de cette étude, sans être

généralisables, montrent que la pédagogie de projet ainsi que l'apprentissage par la recherche sont deux modalités à adopter dans un EAD au regard du sentiment d'efficacité personnel et du besoin de valorisation perçu.

Transposer cette approche de la formation continue auprès des enseignants universitaires semble intéressant. A cet effet, de nombreuses questions sont à creuser dans des recherches ultérieures : dans quelle mesure le codéveloppement leur permettrait-il d'aller dans le sens de la résolution de problèmes imminents profitant du partage et des échanges sur les expériences de chacun ? L'implémentation de cette nouvelle démarche leur permettrait-elle de sortir de leur cadre de référence habituel et de s'engager dans un groupe de réflexion afin de développer une attitude réflexive personnelle et collective pour un développement professionnel continu ? D'ailleurs, c'est ce processus de formation continue que Petitpierre qualifie de « professionnalisation des enseignants » qui consiste à former des praticiens réflexifs ou des enseignants experts les dotant des habiletés nécessaires pour « construire eux-mêmes une large part de l'innovation, ... » (2001, p.164).

Pour introduire un changement de pratiques, motivationnelles, un changement des conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage n'est-il pas fondamental ? (Bailly, Deougeot-Lebel et Lison, (2015).

Bibliographie

- ARNAUD B., CARUSO CAHN S., (2016), *La boîte à outils de l'intelligence collective*, Dunod.
- BAILLY B., DEMOUGEOT-LEBEL J., LISON C., (2015), « la formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3).
- BARR R.B., TAGG J., (1995), « From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education », *Change*, 27(6), 13-25.
- BERTHIAUME D., REGE COLET N., (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne : Peter Lang.
- CARETTE V., (2008), « TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent et PERISSET-BAGNOUD Danièle (2007), Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, 165, 149-151.
- CHEVALLARD Y., (1986), « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », *Revue française de pédagogie*, p89-91.
- HODGES C., MOORE S., LOCKEE B., TRUST T., BOND A., (2020), « La différence entre l'enseignement à distance d'urgence et l'apprentissage en ligne », *Educause review*.
- HONORÉ B., BRICON J., (1980), *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, Privat.
- HOFFNER-LESURE A., DELAUNAY D., (2018), *Le codéveloppement professionnel et managérial*, Ems Management & société.
- KOLMOS A., (2010), « Danish faculty development strategies » dans SAROYAN A. et FRENAY M. (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* », *Sterling, VA : Stylus*, p.61-81.
- LANGÉVIN L., VILLENEUVE L., (1997), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIème siècle*, Montréal, Québec : Les Editions Logiques.
- LAUWERIER T., AKKARI A., (2015), « Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne », *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques, No11*, UNESCO, Paris.

LISON C., (2011), « Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques », Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

LIVINGSTONE S., (2012), "Critical reflections on the benefits of ICT in education", *Oxford Review of Education*, 38 (1), p9-24.

PAYETTE A., CHAMPAGNE C., (1997), *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec : Presses de l'Université.

PERRENOUD P., (1994), *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

PETITPIERRE G., (2001), *Pour une régulation formative du changement : Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck.

PROT B., (2003), *J'suis pas motivé, je fais pas exprès ! « Questions de parents »*, Albin Michel.

RACHED P., GHARIB Y., CONSTANTIN S., (2020), « Entre le cognitif et l'émotionnel...Quelle évaluation à distance en situation de crise ? » *Evaluer Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, p222-230.

SELLIER M., (2014), « Peut-on former les maîtres à la créativité, à la prise de risques et à l'initiative dans l'éducation ? » dans *Compte rendu d'entretien avec TADDEI François*, Administration & Education, no144, p151-154.

SCOTT C. L., (2015), « Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIème siècle », *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, no14, p18.

VIAU R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université (5^{ème} édition).

Sitographie

LEBRUN Marcel (2020, mai) « Classes inversées et pistes pédagogiques », transcription de la conférence de Marcel Lebrun au séminaire des écoles d'entreprise 2019, réseau mlfmonde, <https://www.mlfmonde.org>

OCDE (2010, juillet) « Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE », <https://www.oecd.org>

LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN TRANSITION: LA VISION CROISÉE DES ENSEIGNANTS.ES ET DES ÉTUDIANTS.ES EN SUPÉRIEUR

Georgios Stamelos, Université de Patras, Grèce

Maria Frounta, Université de Patras, Grèce

Résumé

Le confinement actuel a fait bouger l'enseignement universitaire vers des formes de travail à distance. Il s'agit d'un changement brutal qui a bouleversé les habitudes et les routines de l'institution à tout niveau, y compris à la relation pédagogique.

Ainsi, il serait intéressant de croiser la vision des enseignants et la vision des étudiants sur les changements intervenus et de négocier les points convergents et divergents afin de comprendre les risques et les challenges dans la formulation d'une nouvelle vision de la relation pédagogique qui est en train de prendre forme.

La réflexion sera alimentée par les résultats d'une recherche auprès des enseignants et des étudiants du supérieur en Grèce.

Les mots-clés : relation pédagogique, université, enseignant, étudiant

Abstract

The current confinement has shifted university teaching towards forms of distance work. This is a sudden change that has disrupted the habits and routines of the institution at every level, including the pedagogical relationship.

Thus, it would be interesting to cross the vision of teachers and students on the changes that have occurred and to negotiate the convergent and divergent points in order to understand the risks and challenges in the formulation of a new vision of the pedagogical relationship that is taking shape.

The reflection will be informed by the results of a research study among teachers and students in higher education in Greece.

Keywords: educational relationship, university, teacher, student

Resumen

El actual confinamiento ha desplazado la enseñanza universitaria hacia formas de trabajo a distancia. Se trata de un cambio brusco que ha trastocado los hábitos y rutinas de la institución a todos los niveles, incluida la relación pedagógica.

Así pues, sería interesante cruzar la visión de los profesores y la visión de los alumnos sobre los cambios intervenidos y negociar los puntos convergentes y divergentes para comprender los riesgos y los retos en la formulación de una nueva visión de la relación pedagógica que está tomando forma.

La reflexión se basará en los resultados de una investigación realizada entre profesores y estudiantes de la enseñanza superior en Grecia.

Palabras clave: relación educativa, universidad, profesor, estudiante

Abstrato

O actual confinamento deslocou o ensino universitário para formas de trabalho à distância. Esta é uma mudança súbita que perturbou os hábitos e rotinas da instituição a todos os níveis, incluindo a relação pedagógica.

Assim, seria interessante cruzar a visão dos professores e a visão dos alunos sobre as mudanças intervenientes e negociar os pontos convergentes e divergentes a fim de compreender os riscos e os desafios na formulação de uma nova visão da relação pedagógica que está a tomar forma.

A reflexão será informada pelos resultados de uma investigação entre professores e estudantes do ensino superior na Grécia.

Palavras-chave: relação educativa, universidade, professor, estudante

1. **Problématiser la relation pédagogique en période de confinement**

La relation pédagogique, définie comme étant « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique* » (Legendre, 2005) est au cœur des questionnements sur le processus d'apprentissage. La relation pédagogique, comme interaction sociale, se réalise dans un contexte social et elle se caractérise par une série d'échanges, d'influences mutuelles, d'actions et de réactions entre enseignant et enseigné (Weigand et Hess, 2007). Pour cette raison, les théories pédagogiques la mettent au centre de leur intérêt. Selon Kozanitis (2015), plusieurs recherches soutiennent qu'un bon enseignement est conditionné par la qualité de la relation pédagogique établie. Cette qualité dépend des interrelations enseignant.e-enseigné.e. Elle peut avoir une influence cruciale sur la réussite académique des étudiants.es quand elle vise à provoquer chez l'étudiant.e une attitude positive vis-à-vis du savoir. Ce rôle important dans la création d'interrelations positives dans le processus d'apprentissage est analysé par plusieurs auteurs (Marsollier et Obin, 2004; Potvin, 2005; Roorda et al., 2011) qui soutiennent qu'elles produisent des liens indispensables à toute entreprise éducative (Kozanitis, 2015).

Selon le Dictionnaire Larousse en ligne, (s. d.) la notion de « relation » exprime un lien d'interaction entre au moins deux individus qui se connaissent et qui sont en rapport entre eux : la communication et le contact sont ainsi deux éléments constitutifs de la « relation ». La pédagogie comme composante de l'éducation est un ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une formation éducative (Houssaye, 1992).

La « relation pédagogique » est donc cruciale dans le processus d'apprentissage parce qu'elle met en amont, le contact et la communication entre - au moins - deux personnes (enseignant.e - enseigné.e), et en aval, les pratiques réfléchies. L'ensemble de cette relation est un tout nécessaire pour que l'étudiant.e puisse apprendre. Cependant, cette relation était influée par la massification et la diversification de la population estudiantine (Maringe & Sing, 2014). De plus, Yürekli Kaynardağ (2019) soutient que, pour les étudiant.es, la dimension fondamentale de la relation pédagogique est la communication.

Tout changement dans la construction de la « relation pédagogique » est susceptible d'avoir des répercussions sur le processus d'apprentissage. Le changement est en conséquence, une source de « risque » tant dans le résultat final de la formation que dans l'apprentissage et sa qualité. Bien entendu, le risque peut être aussi bien une occasion de renouveau, donc véhiculer l'amélioration et l'évolution, d'où l'importance d'un suivi réfléchi des changements introduits.

L'introduction des TICE dans l'enseignement semble avoir des répercussions sur la relation pédagogique entre enseignant.e - enseigné.e étant donnée qu'elle influence ses deux piliers constitutifs, la communication et les pratiques réfléchies. Si l'on reste dans la logique de cinq postures de Houssaye (savoir, enseigner, former, apprendre et éduquer) (Houssaye, 2000) on constate que les TICE influencent toutes les cinq postures. En effet :

- a. Savoir : Les technologies multiplient les sources, stockent les informations et modifient les conditions de la recherche et la production du savoir.
- b. Enseigner : L'enseignement devient plus flexible. En conséquence, des changements

interviennent au niveau tant de transmission des savoirs que de travail d'étudiant ainsi qu'aux méthodes d'évaluation.

- c. Former : Les TICE changent radicalement la manière de communication et produisent un environnement de formation tant synchronique qu'asynchronique. La possession des outils nécessaires marque une condition sine qua non de l'accès à la formation.
- d. Apprendre : Les technologies bousculent les modèles d'apprentissage en les reformulant de manière radicale, parfois, ils produisent des situations hybrides.
- e. Éduquer : Les TICE transforment : e1. Les savoirs, e2. Les stratégies de la transmission aux apprenants, et e3. La communication entre les acteurs de l'apprentissage.

À signaler que la réflexion sur les TICE et l'enseignement supérieur dispose déjà une bibliographie abondante. À titre d'exemple, Endrizzi (2012) dans son rapport technique examine les défis et les opportunités par l'introduction des TICE en enseignement supérieur. Elle souligne que l'impact des technologies numériques sur l'apprentissage est complexe et pas totalement saisi. Or, la dynamique des TICE est telle qui pousse vers un renouveau profond des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, trois défis s'émergent : a) la littératie numérique des trois composantes de la vie universitaire (enseignants, enseignés, autre personnel de l'université), b) l'accompagnement par les professionnels de l'ingénierie pédagogique, et c) la reconnaissance de la mission d'enseignement des enseignants chercheurs. Lietart (2016) argumente, de son part, sur les effets des TICE aux théories de l'apprentissage et par la suite il connecte l'usage des TICE au concept de l'innovation pédagogique tout en signalant deux postures initiales, une épistémologique et une éthique. Paivandi et Espinosa (2013) traitent la relation entre enseignants et étudiants. Ils soulignent que cette relation était déjà modifiée (dégradation et distanciation) par le fait de la massification. L'introduction des TIC dans l'enseignant supérieur, en amont, modifie les situations pédagogiques, et en aval, pose un problème au niveau d'usage des TIC. En effet, la capacité d'usage influence tant la communication que les stratégies de l'apprentissage, donc intervient essentiellement dans la relation enseignant.e - étudiant.e. Guennoun et Benjelloun (2016) s'intéressent à la vision des étudiants par rapport à l'usage des TIC. Les auteurs signalent que la plupart d'étudiants sont bien familiers aux TIC mais ils ne connaissent pas nécessairement les outils spécifiques qui concernent leur apprentissage. Il y a aussi une minorité qui n'a pas les moyens pour être familière. Dans tout le cas, tant la majorité que la minorité a besoin d'une formation afin d'être en mesure d'utiliser de manière appropriée et de tirer profit de l'usage des TIC à l'université. Quant aux Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos et Stamelos (2020), les changements intervenus semblent plutôt accélérer une tendance déjà en route pour laquelle les étudiants paraissent plus familiers que les enseignants.

Malgré le fait que depuis 30 ans la bibliographie spécialisée soit bien enrichie et l'expérimentation à l'usage de TICE multipliée, le savoir accumulé n'était pas tel qui pourrait conduire à l'adoption généralisée des TICE comme dispositif de reconfiguration du fonctionnement d'enseignement de l'enseignement supérieur.

Cependant, la pandémie du covid-19 a provoqué une digitalisation brusque et radicale de la procédure éducative dans les établissements universitaires. La relation pédagogique dans l'enseignement supérieur (ES) a ainsi subi une transformation brutale et fondamentale (changement aux méthodes d'apprentissages, changement aux interactions entre

enseignant.e/enseigné.e, symptômes d'isolement et de stress, augmentation de l'importance de pouvoir acquérir un équipement électronique adéquat, une connexion internet appropriée et des compétences électroniques adéquates, etc) (Di Pietro et all, 2020). Pour cette raison, nous avons jugé opportun de questionner les enseignants.es et les étudiants.es du supérieur sur cette transformation, sur la nouvelle réalité académique et sur les effets de la digitalisation dans la relation pédagogique. De plus, nous avons tenté de comparer les réponses afin de vérifier s'il y a des différences dans les représentations que ces acteurs de l'ES se font de cette nouvelle réalité académique.

2. La recherche

Les données proviennent d'une recherche effectuée en automne 2020 auprès des enseignants.es-chercheurs.ses et des étudiants.es d'universités grecques⁶. 160 enseignants.es ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé et 524 étudiants ont répondu au leur. L'échelle des réponses était la suivante : (+ + (totalement d'accord), + (d'accord), - (désaccord), - - (désaccord total)).

L'objectif de la recherche a été de saisir si l'enseignement à distance généralisé a eu une répercussion sur les différents aspects de la relation enseignant.e-étudiant.e. De plus, il a voulu connaître si le nouveau type de « communication à distance », synchronique, qui a eu lieu dans un contexte de vie universitaire inhabituel, a influé le processus et la qualité de la formation et du suivi des étudiants.es ainsi que la performance de ces derniers.ères.

2.1. Questionnaire adressé aux enseignants.es : le profil

Le questionnaire pour les enseignants.es était composé de cinq parties :

- a) questions générales,
- b) questions relatives aux aspects pédagogiques de la relation enseignant.e-étudiant.e,
- c) questions relatives à la performance des étudiants.es,
- d) questions réflexives, et
- e) questions prédictives.

Le questionnaire a été rempli par 59,9% d'hommes et 40,1% de femmes (2,5% n'ont pas répondu). Les universités d'origine étaient les suivantes : 46% Université de Patras, 16,1% Université Méditerranéenne (Crète), 5,6% École Polytechnique de Crète, 5,6% Université d'Egée, 5% Université d'Athènes, 4,3% Université Harokopio, 3,1% Université du Péloponnèse, 3,1% Université d'Ioannina et les 11,2% restants de diverses autres universités en Grèce. L'expérience en supérieur de ceux qui ont répondu était la suivante : 35,8% plus de 20 ans, 34,6% 11-20 ans, 6-10 ans 9,3% et 20,4% 0-5 ans.

⁶ La recherche présentée, comme cas national (grec), s'inscrit dans le cadre d'une recherche internationale menée par EDRAC International. Le questionnaire est conçu et réalisé par le professeur Georges N. Nahas et ses collaborateurs. La traduction grecque a été assurée par les auteurs de ce texte. Le cadre théorique utilisé n'engage que les auteurs de ce texte.

2.2. Questionnaire adressé aux étudiants.es : le profil

Le questionnaire pour les enseignants.es était composé de cinq parties :

- a) questions générales,
- b) questions relatives aux aspects pédagogiques de la relation enseignant.e-étudiant.e,
- c) questions relatives à la performance des étudiants.es,
- d) questions réflexives, et
- e) questions prédictives.

Le questionnaire a été rempli par 84,2% de femmes et 14,1% d'hommes (1,7% n'ont pas répondu). Les universités d'origine étaient les suivantes : 35,2% Université de Patras, 25,3% Université de l'Egée, 13,7% Université Démocrite de Thrace, 4,8% Université Panteion, 4% Université d'Athènes, 9% École Polytechnique de Crète et 8% d'autres universités. En termes d'années d'expérience étudiante, 37,6% avaient 1 an, 19,7% 2 ans, 13,9% 3 ans, 17,6% 4 ans et 11,2% plus de 5 ans. Le domaine d'étude des étudiants était : Lettres 37,4%, Sciences Sociales 29%, Sciences Médicales 9,1%, Sciences 7,6%, Sciences Technologiques 9%, Beaux-Arts 0,8% et Autres 9,7%.

3. Les résultats

Dans ce texte, nous présenterons les résultats introductifs d'une toute première analyse qui se concentrera sur les aspects influant directement le processus pédagogique.

3.1. Un premier niveau d'analyse : les fréquences

3.1.1. La relation pédagogique

Pour la totalité (100%) des enseignants.es et des étudiants.es la relation pédagogique est une dimension importante de la pédagogie universitaire. Cependant, il y a une relative divergence dans la distribution des réponses positives. Alors qu'elle est de : ++ 84,7% et + 15,3% pour les enseignants.es, elle est de : ++ 56,2% et + 43% chez les étudiants.es.

Une divergence semblable apparaît aussi dans les réponses positives à la question suivante : *la relation enseignant.e-étudiant.e est-elle une composante de la vie universitaire?* Pour les enseignants.es les réponses positives sont de 100% (++ 77,7%, + 22,3%), alors qu'elles sont de 93,7% (++ 33,2%, + 60,5%) chez les étudiants.es.

Par voie de conséquence, nous constatons que, en amont, la relation pédagogique est considérée comme importante pour les enseignants et les étudiants, et en aval, cette importance semble plus importante chez les enseignants que chez les étudiants.

3.1.2. L'influence de la distance sur la relation enseignant.e-étudiant.e

Moins de 1 sur 3 enseignants.es (29,9%) dit que la distance, causée par le confinement, a

positivement influencé cette relation (++) 5,1%, + 24,8%). Les étudiants sont encore plus réservés; seulement 1 sur 5 (21%) soutient que la distance a positivement influencé cette relation.

En comparant l'éducation en distanciel avec l'éducation en présentiel, tant les enseignants.es (73,9%) que les étudiants.es (67,3%) sont persuadés.es que les deux cas de figure ne donnent pas les mêmes occasions d'établir une relation enseignant.e-enseigné.e conséquente et profitable. À signaler que 18,9% des enseignants.es et 32,5% des étudiants.es uniquement croient que l'éducation en distanciel donne des occasions de liberté de mouvement pour les étudiants qui sont propices au développement des relations humaines. Cette divergence entre enseignants.es et étudiants.es quoique pas très large a attiré notre attention quoique la majorité penche vers le présentiel. C'est pourquoi, par la suite, nous avons décidé d'approfondir cet aspect particulier.

3.1.2.1. L'atmosphère dans la coopération enseignant-étudiant

Seulement 27,7% des enseignants.es pensent que la communication à distance a positivement influencé l'atmosphère de la coopération enseignant.e-étudiant.e (++) 6%, + 21,7%). Le pourcentage pour les étudiants.es est de 24% (++) 2,5%, + 21,5%). Ainsi, pour les deux groupes le quart seulement considère que ce travail à distance est positif.

Plus précisément encore, 96,2% des enseignants.es et 92,6% des étudiants .es disent que l'éducation en distanciel ne peut pas remplacer l'expression corporelle d'un cours présentiel. En conséquence, la situation présentielle est considéré comme très importante pour la relation pédagogique, presque pour la totalité des enseignants.es et des étudiants.es de la recherche.

3.1.2.2. La stratégie pédagogique et le suivi du travail d'étudiant

Un tiers des enseignants.es (33,8%) déclare que la communication à distance a contribué positivement au développement de la stratégie pédagogique du suivi de l'étudiant (++) 8,3%, + 25,5%).

Quant au suivi du travail des étudiants.es, 45,8% des enseignants.es disent que la communication à distance l'a facilité. Par contre, seulement 30,7% des étudiants.es pensent de même. Par conséquent, sur ce point, nous remarquons une divergence au niveau des effets de la distanciation sur un point clé de la relation pédagogique, c'est-à-dire, le suivi des étudiants.es. Donc, il s'agit d'un risque pour la relation pédagogique à ne pas négliger.

3.1.2.3. La question du temps

Par rapport à la question du temps nécessaire pour le maintien de la relation enseignant.e-étudiant.e, les enseignants.es pensent à 89,2% qu'ils ont besoin de plus de temps pour assurer sa bonne continuité (++) 41,4%, + 47,8%). Alors que les étudiants soutiennent cette même position à 62,4% (++) 12,1%, + 50,3%) seulement.

La différence dans les réponses est conséquente et sa compréhension mériterait une recherche approfondie. S'agit-il d'une simple différence de capacité dans le maniement

informatique entre enseignants.es et étudiants .es or y-a-t-il un défi plus profond dans la conception même de la relation pédagogique? Le point est important dans la mesure où seulement un peu plus du quart des étudiants.es (28,8%) exprime de l'enthousiasme à assurer la relation enseignant.e/étudiant.e à distance (++ 2,3%, + 26,1%). Ainsi, un risque apparaît par rapport au maintien de la relation pédagogique, pilier du processus d'apprentissage. D'ailleurs, les étudiants.es soutiennent qu'ils/elles leur nécessitent plus de temps à 35,9% (++5,8%, +30,1%) afin de maintenir leurs relations avec les autres étudiants.es.

Ce point mérite une réflexion plus approfondie car les réponses font émerger une question sur le temps de travail. Pour une majorité écrasante d'enseignants.es la distance provoque un dérèglement de taille dans leur temps de travail : ils ont besoin plus de temps qu'en présentiel, pour maintenir la relation avec leurs étudiants.es dans une université de masse. Par la suite, il faudrait savoir dans quelle mesure ils/elles disposent de ce temps. Enfin, 1 étudiant.e sur 3 soutient que le distanciel nécessite plus de temps pour assurer la relation avec leurs pairs. La distance, est-elle une variable d'isolation personnelle? Et si oui, quelle répercussion sur la vie estudiantine? Enfin, qui sont les étudiants qui ont plus de difficultés?

3.1.2.4. La qualité du processus pédagogique

Dans le même ordre d'idées nous avons demandé si la distance influence sur la qualité du processus pédagogique. Les trois-quarts des enseignants.es (74,5%) pensent que la distance influe sur la qualité du processus pédagogique. Les étudiants.es sont plus optimistes; 63,7% pensent que la distance a influé sur la qualité du processus pédagogique.

L'écart entre les réponses des enseignants.es et des étudiants.es montre une interprétation divergente concernant l'influence de la distance sur la qualité du processus pédagogique, ce qui mériterait sans doute une recherche plus approfondie. Ce que nous ferons plus tard.

L'évaluation à distance

Plus de deux tiers des enseignants.es (71,3%, ++31,8%, + 39,5%) et plus des trois-quarts des étudiants.es pensent que la communication à distance n'est pas suffisante pour assurer le suivi préparant à une évaluation juste des connaissances. Cet écart est assez significatif, les étudiants.es montrant une plus grande défiance par rapport à l'efficacité du suivi à distance. Ceci est crucial pour l'établissement d'une relation pédagogique basée sur la confiance réciproque.

En outre, presque les trois-quarts des enseignants.es et des étudiants.es (73,8% et 71,8% respectivement) déclarent que la communication à distance ne permet pas le suivi nécessaire pour juger de l'acquisition des compétences. Par conséquent, le distanciel semble porter atteinte non seulement à la qualité du suivi mais bouleverse la capacité de jugement à porter sur l'acquisition des compétences. Un risque important émerge concernant ce processus d'apprentissage et plus spécifiquement sa qualité.

Les logiciels utilisés

La moitié des enseignants.es (49,1%) et des étudiants.es (49,4%) pensent que les logiciels

utilisés assurent un minimum d'échange préparant à l'évaluation des connaissances. Par ailleurs, 38,1% des enseignants.es et 43,4% des étudiants.es disent que les logiciels utilisés assurent une évaluation conséquente des étudiants.es. Par voie de conséquence, nous réalisons qu'il y a un mécontentement relatif par rapport à la capacité des logiciels à assurer une préparation et une évaluation juste des connaissances acquises par les étudiants.es.

3.1.3. L'éducation présentielle

Par la suite, nous avons cherché à comprendre la représentation que se font enseignants.es et étudiants.es de l'éducation en présentiel.

3.1.3.1. La vie dans le campus

Pour 91% des enseignants.es et 86,6% des étudiants.es, la vie universitaire en campus, est un atout pour un meilleur rendement des étudiants.es.

3.1.3.2. L'évaluation en présentiel

L'évaluation en présentiel est incontournable même en présence d'une communication à distance; ceci est soutenu par 84,1% des enseignants.es et 67,6% des étudiants.es. Reste que la différence entre les deux groupes est digne d'être approfondie.

3.1.3.3. La communication en présentiel

89,5% des enseignants.es et 89,2% des étudiants.es pensent que la communication dans la salle de classe permet un meilleur suivi de la participation des étudiants.es au déroulement du cours. De plus, 95,6% des enseignants.es et 96,1% des étudiants.es confirment que la présence des enseignants.es et des étudiants.es dans la salle de classe est une meilleure occasion pour établir une relation humaine.

3.1.4. Le point de vue des étudiants

Nous présentons ci-après les pourcentages des réponses des étudiants.es sur l'éducation distanciel et en présentiel :

- a) 77% (++) 34,4%, + 42,6%) disent qu'ils se sentent plus à l'aise dans un cours en présentiel.
- b) 54,3% (++)18,4%, +35,9%) avouent que l'adaptation à l'éducation à distance est difficile.
- c) 62,7% (++)18,6%, +44,1%) croient qu'une solution mixte, dite « hybride » serait préférable.
- d) 62% (++) 21,5%, + 40,5%) soutiennent que l'éducation à distance ne convient pas à leur engagement dans les travaux de recherche.
- e) 88,6% (++)46,6%, +42%) sont persuadés.es que la participation aux travaux de laboratoire est indispensable pour bien compléter leurs formations.
- f) 87,5% (++) 56,6%, +30,9%) affirment que le suivi des stages n'est possible qu'en présentiel pour assurer de bons résultats.
- g) 88,1% (++)40,9%, +47,2%) disent que le suivi personnalisé (stages, laboratoires, etc) est le gage d'une relation humaine formatrice.

3.2. Analyser à fond

Par la suite, nous avons procédé à une analyse approfondie en comparant les moyens des réponses par variable. Cette analyse nous a donné des relations statistiquement significatives. Cependant, il faut aller vers un traitement approfondi sans oublier, pour autant, que la grande image est que la majorité des participant.es (étudiant.es et enseignant.es) préfèrent l'éducation présentielle. Malgré ça, il y a des points où les réponses entre enseignant.es et étudiant.es sont diverses de manière statistiquement significative (tableau suivant).

Tableau 1: Relations statistiquement significatives														
	Enseignants-Enseignés	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Independent Samples Test								
						Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
B2-3 La communication à distance influe positivement sur la relation enseignant.e-étudiant.e	Enseignants	153	0,3203	0,46811	0,03784	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	504	0,2163	0,41211	0,01636								Lower	Upper
						22,454	0,000	2,646	655	0,008	0,10399	0,0393	0,02682	0,18116
B2-5 La communication à distance influe positivement sur le suivi du travail des étudiants.es (en personne ou en groupe) par l'enseignant.e	Enseignants	155	0,471	0,50077	0,04022	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	481	0,3326	0,47165	0,02151								Lower	Upper
						18,142	0	3,127	634	0,002	0,13833	0,04423	0,05147	0,22518
B2-6 Le maintien de la relation enseignant.e-étudiant.e demande un plus grand investissement de temps de la part de l'étudiant.e	Enseignants	157	0,9172	0,27647	0,02206	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	474	0,7004	0,45856	0,02106								Lower	Upper
						219,045	0	5,594	629	0,000	0,21678	0,03875	0,14068	0,29287
B2-7 La communication à distance n'a pas eu d'influence sur la qualité du processus pédagogique	Enseignants	150	0,1933	0,39624	0,03235	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	505	0,3287	0,47021	0,02092								Lower	Upper
						57,809	0	-3,204	653	0,001	-0,13538	0,04225	-0,21835	-0,05241
B4-5 L'EAD offre des occasions de liberté de mouvement des étudiants.es qui est propice au développement des relations humaines entre enseignant.es et étudiants.es	Enseignants	137	0,2482	0,43354	0,03704	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	462	0,3571	0,47968	0,02232								Lower	Upper
						30,821	0	-2,385	597	0,017	-0,10897	0,04568	-0,19868	-0,01925
B3-2 La communication à distance n'est pas suffisante pour assurer le suivi préparant à une évaluation juste des connaissances	Enseignants	158	0,7278	0,44648	0,03552	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	501	0,8124	0,3908	0,01746								Lower	Upper
						18,131	0	-2,289	657	0,022	-0,08453	0,03694	-0,15705	-0,012
B3-4 Les logiciels professionnels sont efficaces pour assurer à distance une évaluation, conséquence des étudiants.es	Enseignants	154	0,3961	0,49068	0,03954	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Enseignés	483	0,4886	0,50039	0,02277								Lower	Upper
						20,406	0	-2,007	635	0,045	-0,09251	0,04609	-0,18302	-0,002

Les trois premières comparaisons donnent une moyenne supérieure de la part des

enseignants. Dans les quatre dernières, sont les étudiants qui présentent une moyenne supérieure. À ce stade d'analyse, une explication globale semble difficile. Cependant, de nouvelles pistes de recherche émergent.

Concernant aux enseignant.es :

Pourquoi les enseignants pensent-ils, de manière statistiquement significative, que la communication à distance:

- a) influe moins négativement la relation enseignant-enseigné?
- b) influe moins négativement le suivi du travail des étudiant.es par les enseignant.es?
- c) nécessite plus d'investissement par les étudiants?

Finalement, pourquoi les enseignants semblent-ils (relativement) plus à l'aise par cette communication à distance et pourquoi déplacent-ils la responsabilité du maintien de la relation enseignant.e-enseigné.e aux étudiants? Est-ce qu'une classe large et hétérogène est une source d'angoisse pour les enseignant.es? Est-ce que dans ces circonstances, la distance est déjà présente dans les amphithéâtres? Si c'est le cas, quelle répercussion sur la dimension « communication » de la relation pédagogique qui est primordiale pour les étudiants selon la bibliographie?

Concernant les enseigné.es :

Pourquoi les enseigné.es pensent-ils, de manière statistiquement significative, que la communication à distance

- a) n'influe pas tant négativement le processus pédagogique?
- b) ne suffit pas pour assurer un suivi qui aboutirait à une évaluation juste?
- c) passant par les logiciels professionnels, ne suffit pas pour assurer une évaluation juste à distance?

Les étudiants (plus que les enseignants) soutiennent que la distance n'influe pas le processus pédagogique. Davantage, la distance les donne des degrés de liberté. Cependant, il faut tenir compte que le jugement étudiantin pour la qualité du processus pédagogique avant la pandémie n'est pas connu. Parallèlement, ils ne sont pas persuadés que le processus d'évaluation à distance soit juste. Est-ce que ces résultats démontrent une crise de la relation pédagogique qui existait avant la pandémie et qui est accentuée dans la pandémie ?

Est-ce que la pandémie joue-t-elle le rôle d' « analyseur » (Gilon & Ville 2014) d'un malaise préexistant? Les enseignants semblent davantage positifs par la distance de la communication et les étudiants moins persuadés de la légitimité du processus d'évaluation. Il s'agit d'un clivage qui risque de poser davantage de problèmes sur une relation pédagogique déjà en décomposition. Il s'agit des questions qui mériteraient à être mises à la loupe de la recherche scientifique.

Conclusions

Il convient de noter que cette enquête a été menée en novembre 2020 et qu'elle était exploratoire dans la mesure où nous avons à l'urgence besoin de données initiales/introductives sur l'enseignement à distance universel dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne notre sujet, pour la totalité (100%) des participants, tant enseignants.es-chercheurs.ses qu'étudiants.es, la relation pédagogique est importante.

L'éducation à distance influe la relation pédagogique. La majorité des participants déclarent

que cet impact est négatif. Plus spécifiquement, le distanciel intervient sur : a) l'atmosphère de la coopération, b) la stratégie de l'apprentissage, c) le suivi de la progression de l'apprentissage, d) la qualité de la procédure éducative. Toutefois, notre analyse montre certaines divergences entre les réponses des enseignants.es et des étudiants.es concernant l'impact du distanciel qui touchent la communication, l'établissement et le suivi des liens ainsi que les pratiques réfléchies (la mise en œuvre de la stratégie de l'apprentissage). Par conséquent, le distanciel est susceptible d'influencer le cœur même de la relation pédagogique.

Cependant, l'éducation en présentiel est considérée comme positive par rapport : a) au rendement, b) à la communication (y compris corporelle) et à la participation, c) à la qualité du processus éducatif. Globalement dans l'éducation en présentiel, l'étudiant.e se sent plus à l'aise et il/elle a plus d'occasions pour développer la relation pédagogique.

Dès lors, est-ce que l'éducation à distance est complètement inutile? Sans doute non. Une bonne partie des participants.es pensent qu'elle peut enrichir le processus éducatif de manière auxiliaire. Les logiciels sont convenables (non optimaux). Ils peuvent assurer une grande flexibilité utile aux enseignants.es et aux étudiants.es. Cependant, cette utilité n'est pas absolue. Nous constatons ainsi une réserve par rapport au processus d'évaluation et une nette opposition concernant les activités de recherche, de stage ou de laboratoire.

Que pouvons-nous garder? L'éducation à distance généralisée est entrée brusquement dans la vie universitaire. Elle n'est pas attrayante et elle dérange tant la relation pédagogique que le processus éducatif. Malgré cette réserve, au moins pour une minorité d'enseignants.es et d'étudiants.es, elle garde certains aspects positifs vue à la flexibilité qu'elle offre. Cependant cette dernière ne concerne qu'une partie du programme d'études (les cours) et reste donc auxiliaire. Dans l'avenir, l'utilisation de l'éducation à distance permettra d'enrichir l'éducation offerte mais pas la remplacer surtout au niveau du relationnel. Or, ce qui est évident c'est la nécessité de recherches plus approfondies sur des aspects spécifiques qui concernent l'éducation à distance et les différents aspects de la relation pédagogique. En outre, dans la mesure où l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur se poursuit, il serait intéressant de répéter cette recherche dans la mesure où notre expérience professionnelle montre que la familiarité avec les moyens d'enseignement à distance conduit de nombreuses personnes, tant les enseignants que les étudiants, à avoir une attitude plus positive envers ce type d'enseignement.

Bibliographie

GILON Christine, VILLE Patrice. « Clefs pour l'analyse institutionnelle », *Le sujet dans la cité*, n°21, 2014, pp. 87-98.

GUENNOUN Btissam, BENJELLOUN, Nadia. « Regards des étudiants sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur scientifique ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, n° 13(1), 2016, pp. 64–94.

HOUSSAYE Jean. *Le triangle pédagogique : Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I*. Berne, Peter Lang, 2000, série Exploration, 267 pages.

KAMARIANOS Ioannis, ADAMOPOULOU Anthi, LAMBROPOULOS Haris, STAMELOS Georgios.

“Towards an understanding of university students’ response in times of pandemic crisis (COVID-19)”. *European Journal of Educational Studies*, n° 7(7), 2020, pp. 20-40.

KOZANITIS Anastasis. « La relation pédagogique au collegial - une alliée vitale pour la création d’un climat de classe propice à la motivation et à l’apprentissage ». *Pédagogie Collégiale*, n° 28, 2015, p.4.

LAROUSSE, s. d., « Relation », Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne, Consulté le 10/12/2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/relation/67844>.

LEGENBRE Renald. *Dictionnaire actuel de l’éducation*. Montréal : Guérin, 2005 [1942], 3^e éd.

LIETART Armand. Les TICE et l’innovation pédagogique dans l’enseignement supérieur: comment et pourquoi les modes de l’interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d’information pédagogique?. Thèse en Sciences de l’information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2015.

MARSOLLIER Christophe, OBIN Jean Pierre. *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris, Hachette Éducation, 2004, 187 pages.

MARINAGE Felix, SING Nevencha. “Teaching large classes in an increasingly internationalizing higher education environment: pedagogical, quality and equity issues. *High Educ*, n° 67, 2014, pp.761-782.

PIETRO (Di) Giorgio, BIAGI Federico, COSTA Patricia, KARPINSKI Zbigniew, MAZZA Jacopo. *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxemburg, Publications Office of the European Union, 48 pages.

POTVIN Pierre. “La relation maître-élève et l’élève en difficulté scolaire”, Dans L. Deblois (Éd.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (D. Lamothe, coll.), p. 109-118. Québec : Presses de l’Université Laval, 2005.

ROORDA Debora L., KOOMEN Helma M.Y., SPLIT Jantine.L., OORT Frans J. “The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach”. *Review of Educational Research*, n° 81 (4), 2011, pp. 493-529.

PAIVANDI Saeed, ESPINOSA Gaëlle, 2013. « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l’université ». *Distances et médiations des savoirs*, 4/2012-2013, <https://doi.org/10.4000/dms.425>.

YÜREKLI KAYNARDAG Aynur. « Pedagogy in HE: does it matter? ». *Studies in Higher Education*, n° 44(1), 2019, pp. 111-119.

WEIGAND, Gabriele, HESS Remi. *La relation pédagogique*. Paris, Édition Économica, 2007, 290 pages.

REFLEXIONS RETROSPECTIVES

Konidari V.	<u>Traductions et lieux de rencontre : Leçons tirées d'une étude de cas sur la gestion des crises.</u>
Lusenge / Azia	<u>Plaidoyer pour une école africaine réaliste.</u>
Seca J-M	<u>Les pratiques de l'enseignement à distance (EàD) en université française, en temps de crise épidémique : approche critique.</u>

TRADUCTIONS, LIEUX DE RENCONTRE ET UNIVERSITE : NOUVELLES GEOGRAPHIES ET NOUVELLES MISSIONS DANS UN CONTEXTE DE CRISE.

Konidari Victoria
Département des Sciences de l'Éducation et du Travail Social
Université de Patras, Grèce
EDIP

Résumé :

La gestion de la pandémie a révélé l'importance de création de lieux de rencontre pour faciliter la coopération entre acteurs individuels et institutionnels. En s'appuyant sur la théorie de l'acteur-réseau et de la pensée systémique, l'article explore les lieux de rencontre qui ont émergé durant la crise économique et professionnelle des enseignants du secondaire en Grèce. Les résultats en relevant le rôle pivot de l'Université à la création des lieux de rencontre et la promotion de la résilience individuelle et institutionnelle, suggèrent une quatrième mission pour l'Université qui consisterait à déchiffrer et faciliter les géographies émergentes en période de crise.

Mots-clés : géographie humaine, développement professionnel, résilience

Abstract:

The management of the pandemic has revealed the importance of creating meeting places to facilitate cooperation between individual and institutional actors. Drawing on actor-network theory and systems thinking, the article explores the meeting places that emerged during the economic and professional crisis of secondary school teachers in Greece. The results, by highlighting the pivotal role of the University in creating meeting places and promoting individual and institutional resilience, suggest a fourth mission for the University which would consist in deciphering and facilitating emerging geographies in times of crisis.

Keywords: human geography, professional development, resilience

Resumen:

El manejo de la pandemia ha revelado la importancia de crear espacios de encuentro para facilitar la cooperación entre actores individuales e institucionales. Basándose en la teoría del actor-red y el pensamiento sistémico, el artículo explora los lugares de encuentro que surgieron durante la crisis económica y profesional de los profesores de secundaria en Grecia. Los resultados, al resaltar el papel fundamental de la Universidad en la creación de lugares de encuentro y la promoción de la resiliencia individual e institucional, sugieren una cuarta misión de la Universidad que consistiría en descifrar y facilitar geografías emergentes en tiempos de crisis.

Palabras clave: geografía humana, desarrollo profesional, resiliencia

Resumo:

A gestão da pandemia revelou a importância de criar locais de encontro para facilitar a cooperação entre os atores individuais e institucionais. Com base na teoria ator-rede e no pensamento sistémico, o artigo explora os pontos de encontro que surgiram durante a crise econômica e profissional dos professores do ensino médio na Grécia. Os resultados, ao evidenciar o papel fulcral da Universidade na criação de locais de encontro e na promoção da resiliência individual e institucional, sugerem uma quarta missão da Universidade que consistiria em decifrar e facilitar geografias emergentes em tempos de crise.

Palavras-chave : geografia humana, desenvolvimento profissional, resiliência

Introduction

Une des questions qui apparut dans la gestion de la pandémie de COVID-19 fut la difficulté d'assurer un consensus d'une part, sur les mesures à prendre au niveau scientifique et politique (Jungkunz, 2021 ; Tang, 2020 ; Weible et al., 2020) et d'autre part sur les démarches à suivre pour promouvoir la coopération des personnes au niveau individuel (Gozgor, 2021 ; Kreps et Kriner, 2020 ; Peebles et Digard, 2020). Ce problème de consensus, dans un contexte d'incertitude aiguë (Heyd, 2021 ; Kreps et Kriner, 2020) a déclenché un changement qualitatif comme il a mis sur le devant de la scène, pour la première fois, la question de la coopération à grande échelle des acteurs individuels comme condition sine qua non pour une gestion efficace des crises.

En effet, les derniers rapports de l'OMS et de l'OCDE pointent ce changement. L'OMS (2019), avant l'explosion de la pandémie, avait déjà souligné que l'affrontement des crises nécessitait la participation de tous et que l'effondrement de la confiance publique menaçait notre capacité à fonctionner de manière efficace. La même année, l'OCDE a relevé de larges variations entre les pays sur la question de la confiance publique. Selon le rapport (OECD., 2019a), le pourcentage de personnes faisant confiance à leur gouvernement ne dépasse pas 45% et le manque de confiance des individus dans les institutions publiques limite la capacité des gouvernements à mettre en œuvre les réformes nécessaires. Un an plus tard, l'OMS (2020) sous l'effet de la pandémie, souligne que pour affronter les crises, imminentes ou actuelles, on ne peut plus se limiter au leadership et met en avant l'importance des comportements individuels et de la responsabilité sociale et morale des individus pour se protéger et protéger les autres.

Cette nouvelle orientation est importante si l'on prend en considération que la pandémie de Covid-19 marque le passage incontestable dans l'ère de l'Anthropocène (Heyd, 2021). Le passage dans la nouvelle ère impose aussi des changements qualitatifs comme le besoin de créer de nouveaux terrains épistémiques, de réinventer le politique (Nobert, 2018) et de mettre en place de nouveaux processus de prise de décisions (Costanza et al., 2012). À l'Anthropocène, l'espèce humaine réalise pour la première fois que son influence absolue sur la terre est limitée par la présence d'acteurs non humains (Heise, 2015 ; Latour, 2014) et prend conscience non seulement de l'interdépendance accrue des systèmes écologiques et sociologiques mais aussi de l'émergence de nouvelles temporalités (Bonneuil, 2015).

Cet article soutient que les changements décrits ci-dessus relèvent, à leur tour, le rôle fondamental de la géographie humaine à la gestion des crises. Au-delà de la compréhension des relations que tisse l'homme avec le monde, l'espace et la société (Clope, Crang et Goodwin, 2013), la géographie humaine est sollicitée pour assumer un nouveau rôle : d'une part, localiser et déchiffrer les nouvelles géographies émergentes et d'autre part, identifier les conditions qui facilitent la coopération et le tissage des relations dans un contexte Anthropocénique. Pour explorer ces géographies émergentes, l'article puise sur la notion des lieux de rencontre que Massey (2005) avait utilisée pour se référer à la capacité de l'espace à créer des foci de rencontre et de non-rencontre entre entités auparavant non liées. À travers la notion des lieux de rencontre, Massey (2005) rejette l'idée d'un espace homogène et stable et met en avant l'approche d'un espace hétérogène, composé de processus, de rencontres, et de trajectoires d'acteurs à la fois humains et non humains. Le trait crucial de cette approche est qu'en permettant à l'inattendu, l'altérité et l'innovation de prendre place, permet à de nouveaux espaces de négociation d'émerger (Massey, 2005).

Cet article soutient alors que l'observation des lieux de rencontre qui ont été créés lors des crises précédentes pourrait offrir des informations précieuses sur les acteurs impliqués, les enjeux cernés et les conditions d'émergence signalées. Pour développer cet argument, cet article prend, comme une étude de cas, la double crise, professionnelle et financière qu'ont vécue les enseignant(e)s de l'enseignement secondaire en Grèce. La première partie résume les outils théoriques de l'approche. La deuxième partie présente les résultats les plus significatifs d'une recherche quantitative réalisée auprès de 206 enseignants grecs, suivie d'une discussion des résultats sous le prisme des lieux de rencontre.

Géographies émergentes : acteurs-réseaux et systèmes complexes

Deux outils analytiques de la géographie humaine ont été utilisés pour l'étayage théorique : la théorie de l'acteur-réseau (Actor Network Theory-ANT) et la pensée systémique.

Tout d'abord, la théorie de l'acteur-réseau a été choisie comme outil analytique parce qu'elle inclut dans l'analyse et la compréhension d'une situation, à la fois les humains et les non-humains. La théorie de l'acteur-réseau définit l'action sur la base de sa capacité à créer des différences (Callon, 1984 ; Latour, 2005), et prend comme unité d'analyse le réseau, considéré comme un ensemble coordonné d'acteurs, d'actions, d'associations, d'éléments, de réalités hétérogènes (Latour, 2005). La théorie de l'acteur-réseau associe la réussite d'un projet, d'une part à des processus de traduction prenant place entre les entités humaines et non humaines du réseau (Callon, 1984 ; Latour, 2000 ; Star et Griesemer, 1989) et d'autre part, à la mise en place d'objets-frontière (Star et Griesemer, 1989). Un objet-frontière est un objet à haute flexibilité interprétative, suffisamment plastique pour s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes des divers groupes qui l'utilisent, tout en étant suffisamment robuste pour maintenir une identité commune d'un site à l'autre (Star et Griesemer, 1989). Dans cette perspective, les chaînes de traduction se réfèrent au travail par lequel les acteurs changent, se déplacent et traduisent leurs différents intérêts contradictoires (Latour, 2017) à travers les objets-frontière.

En deuxième lieu, l'article puise dans la théorie systémique et le fonctionnement des systèmes complexes adaptatifs, des systèmes imbriqués et la résilience systémique. Selon la théorie des systèmes complexes adaptatifs, les systèmes sont structurés comme des réseaux à nœuds et liens d'interaction multiples qui co-évoluent dans le temps. La structure du réseau constitue la colonne vertébrale du système et détermine sa capacité adaptative (Turner, Hanel et Klimek, 2018). Walloth (2016) dans sa théorie des systèmes émergents imbriqués a souligné que les systèmes complexes interconnectés devraient être perçus comme des systèmes imbriqués, caractérisés par des relations enfermées et enfermantes sujettes à des rythmes de changements différents. Pour Walloth (2016), la coévolution est un processus ouvert qui résulte soit de l'influence du système enfermant sur le système enfermé (inward influence) soit de l'influence du système enfermé sur le système enfermant (outward influence). Le système imbriqué qui résulte de ce processus, se base sur de nouvelles règles d'action, nouvelles propensions et nouvelles dynamiques d'autopoïèse (Walloth, 2016).

Ces deux notions de coévolution et d'imbrication trouvent leur application dans la théorie de résilience systémique, qui se réfère à la capacité d'un système de s'adapter avec efficacité aux perturbations qui menacent sa viabilité, son fonctionnement ou son développement (Masten, 2019). La théorie de résilience systémique (Woods, 2018a) renoue à la fois avec les micros et macro-visions de notre approche théorique. D'une part, elle remet en scène l'importance de l'architecture et de la dynamique des interdépendances cachées du système

(Woods, 2018a), et d'autre part, en associant la résilience d'un système avec sa capacité d'étendre ses frontières (Woods, 2018b), elle renoue au niveau sémiologique avec la théorie de l'acteur-réseau et le rôle de l'objet-frontière.

Méthodologie

Le contexte

Les enseignant(e)s de l'Éducation nationale en Grèce ont affronté, depuis 2008, une double crise. Une crise économique sévère et prolongée qui a bouleversé le pays provoquant de vastes tensions politiques et sociales et une crise professionnelle à deux volets : d'une part, les enseignant(e)s ont subi une précarisation de leur emploi sans précédent due à la réduction de 30% de leur salaire entre 2006 et 2018 (OECD, 2020) et d'autre part, une absence quasi complète de formation continue et de développement professionnel. Les enseignant(e)s sont reconnu(e)s comme la variable scolaire la plus importante pour l'apprentissage des élèves (OECD, 2019b) et l'importance de leur développement professionnel est soulignée par plusieurs instances et à maintes reprises (European Commission, 2018 ; UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR, 2016). Pourtant, en Grèce, il n'y a pas de référentiel des compétences pour les enseignants(e)s ni de programmes de développement professionnel pour les personnes en activité (European Commission, 2018).

Ce qui nous intéresse dans cette étude de cas, c'est la tendance, signalée par le Centre de Politique Éducative de KANEP/GSEE (KANEP/GSEE, 2011, 2014, 2016) d'un nombre significatif d'enseignant(e)s à augmenter leurs qualifications académiques. Selon le rapport du Centre de Politique Éducative de KANEP/GSEE (KANEP/GSEE, 2016), malgré le poids incontestable de la double crise professionnelle et financière et le manque d'incitations et de récompenses venant du système institutionnel, il y eut un nombre significatif et croissant d'enseignants(e)s qui, bien qu'ils aient un poste permanent dans l'enseignement public, continuaient de suivre des études universitaires et d'accroître leurs qualifications académiques. En effet, selon le rapport de KANEP/GSEE (2016) en 2014, 43% des enseignant(e)s des lycées, 42.2% des enseignant(e)s des instituts professionnels, et 39.1% des enseignant(e)s des collèges ont de hautes qualifications académiques (masters et doctorats). Les pourcentages respectifs pour l'année 2007 étaient de 34,2%, 31.6% et 30.8% (KANEP/GSEE, 2011). La question qui émerge dans ce contexte est quels sont les processus de traduction et les objets- frontière mis en place par les enseignant(e)s pour continuer à augmenter leurs qualifications académiques dans un environnement de crise.

Échantillon

L'article explore la question précédente à travers une double étude quantitative réalisée au printemps 2020. Un échantillonnage aléatoire stratifié dans six régions administratives de Grèce, a mené à la formation d'un échantillon de 206 enseignant(e)s de l'enseignement secondaire public (collèges et lycées). Le Tableau 1, présente les caractéristiques des enseignant(e)s par genre, âge et expérience professionnelle. Il est à noter que 76.2% de l'échantillon est composé d'enseignant(e)s ayant un poste permanent et 23.8% d'enseignant(e)s un poste de vacataire. Le Tableau 2, présente les Qualifications Académiques Supplémentaires (QAS) des enseignant(e)s ainsi que les formations continues suivies. Est considérée comme QAS toute qualification académique qui n'était pas un critère d'embauche. Pour la démarche analytique et méthodologique de l'article, l'échantillon est

divisé en trois groupes : enseignant(e)s permanents avec QAS, sans QAS et enseignants vacataires.

Tableau 1. Profil d'enseignants en termes de genre, âge et expérience professionnelle

Genre		Âge (ans)				Expérience professionnelle (ans)		
Hommes	Femmes	<30	30-40	40-50	>=50	<=10	11-20	>=20
36.9%	63.1%	1.5%	22.3%	37.4%	38.8%	21.3%	48.9%	29.9%

Tableau 2. Profil d'enseignants en termes de QAS et de programmes de formation continue

Qualifications académiques supplémentaires (QAS)				Obtention de QAS		Suivi des programmes de formation continue	
Deuxième maîtrise	Master (s)	Doctorat	Sans QAS	Avant l'embauche	Après l'embauche	Non	Oui
2.5%	63.4%	6.9%	27.2%	35.5%	64.5%	23.3%	76.7%

Outils de recherche

Deux questionnaires ont été utilisés : (i) L'échelle de PANAS (Watson, Clark et Tellegen, 1988) pour explorer les positions négatives et positives des enseignant(e)s et (ii) un questionnaire de 32 questions (échelle Likert 1-5) explorant : a) la motivation des enseignants ($\alpha=0.841$), b) le niveau de confiance dans les acteurs institutionnels ($\alpha=0.792$), c) les stimuli mis en place par les acteurs institutionnels pour motiver les enseignant(e)s à s'engager dans un plan de développement professionnel (PDP) ($\alpha=0.853$), d) le soutien du milieu professionnel immédiat (collègues et directeurs d'établissement) ($\alpha=0.906$) et e) la perception du rôle de l'école ($\alpha=0.793$). Le questionnaire comprenait aussi trois questions ouvertes portant sur la description du milieu professionnel, du milieu socio-économique et la dimension personnelle.

Résultats

La présentation des résultats se focalise sur les facteurs de différenciation et les points communs entre les trois groupes mentionnés plus haut.

(i) L'échelle de PANAS : L'ANOVA (Tableau 3) a montré que les émotions négatives sont beaucoup plus fréquentes par rapport aux émotions positives et qu'il n'y a pas de différences significatives au niveau statistique entre les trois groupes d'enseignant(e)s.

Tableau 3. Echelle PANAS

	Catégories						F	P
	Enseignants vacataires		Enseignants Permanents avec QAS		Enseignants Permanents sans QAS			
	M	Σ	M	σ	M	Σ		
PANAS Émotions Négatives	33.82	7.24	34.01	7.29	31.95	6.91	1.278	0.281
PANAS Émotions Positives	17.75	6.42	18.32	5.94	18.95	5.20	0.449	0.639

(ii) 2ème questionnaire : Des résultats de ce questionnaire, l'article ne se focalise ici que sur l'axe de confiance qui est intéressant pour la démarche de l'article. Le deuxième axe (Tableau 4) mesure le niveau de confiance des enseignants dans les acteurs institutionnels pour leur développement professionnel. Les résultats révèlent que l'Université (Q13) est l'acteur auquel les enseignants font le plus confiance parmi les acteurs institutionnels (Q.10 : le Ministère de l'Éducation Nationale, Q11 : l'Institut Pédagogique, Q.12 : Les conseillers pédagogiques, Q13 : l'Université, Q.14 : les Organisations Scientifiques, Q.15 : les autorités régionales). Il est à noter aussi, que l'ANOVA pour le deuxième axe, comme pour l'ensemble du questionnaire, a montré que sauf rares exceptions, il n'y a pas de différences significatives au niveau statistique entre les trois groupes d'enseignant(e)s.

Tableau 4 : Axe 2. Moyennes, Écart-type et ANOVA par groupe d'enseignants

	Enseignants vacataires		Enseignants permanents avec QAS		Enseignants permanents sans QAS		F	P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type		
<i>Niveau de confiance dans les acteurs institutionnels</i>								
Q10	3.76	1.10	3.15	1.07	3.43	1.07	5.280	0.006
Q11	3.49	1.16	3.17	1.08	3.69	.99	3.536	0.031
Q12	2.79	1.06	2.72	1.19	2.91	1.11	0.382	0.683
Q13	4.11	.84	3.93	1.01	3.94	1.03	0.583	0.559
Q14	3.61	1.08	3.48	.98	3.56	.96	0.293	0.746
Q15	2.39	.98	2.19	.95	2.18	.95	0.775	0.462
Q16	3.09	.97	3.45	1.08	3.34	.94	1.934	0.147

iii) Questions ouvertes : L'analyse des questions ouvertes s'est basée sur la stratégie de codage ouvert (Corbin et Strauss, 2014), selon laquelle ont été créées deux catégories pour chaque question ouverte : Mots à connotation négative et Mots à connotation positive pour la description du milieu professionnel (Tableau 5) et socio-économique (Tableau 6), et Traits de personnalité et Traits de professionnalité pour la description de la dimension personnelle (Tableau 7). Il est à noter que bien que la description du milieu professionnel et de la dimension personnelle semble se mouvoir entre les deux catégories d'analyse créées (Tableau 5, 7), cela est loin d'être le cas pour la description du milieu socio-économique, pour laquelle on observe que sur un corpus de 190 mots, 182 sont à connotation négative (Tableau 6).

Tableau 5. Question ouverte 1 : description du milieu professionnel

Mots à connotation positive	Fréquence	Mots à connotation négative	Fréquence
Agréable	29	Exigeant	23
Bon	24	Démotivant	19
Familier	20	Dysfonctionnel	19
Coopératif	12	Difficile	18
Dynamique	12	Dépassé	16
Fonctionnel	12	Insuffisant	14
Revigorant	8	Ennuyeux	12
Exceptionnel	4	Déprimant	8

Intéressant	4	Compétitif	7
Total	125	Total	136

Tableau 6. Question ouverte 2 : description du milieu socio-économique

Mots à connotation positive	Fréquence	Mots à connotation négative	Fréquence
Satisfaisant	7	Incertain	46
Exceptionnel	1	En crise	32
		Misérable	17
		Difficile	16
		Problématique	15
		Décevant	13
		Sombre	12
		Décadent	8
		Insuffisant	8
		Non réactif/statique	8
		Mots non catégorisés(occurrence 1)	7
Total	8	Total	182

Tableau 7. Question ouverte 3 : dimension personnelle

Traits de personnalité	Fréquence	Traits de professionnalité	Fréquence
Actif	27	Efficace	36
Créatif/ innovateur	25	Travailleur	24
Studieux	19	Compétences organisationnelles	13
Esprit agité	17	Rigoureux	10
Patient	15	Coopératif	8
Optimiste	9	Capacité d'adaptation	6
Ambitieux	5		
Total	117	Total	97

Discussion

De la présentation des résultats émergent deux observations. La première observation concerne les enseignants. Tout d'abord, la composition de l'échantillon en termes de QAS (Tableau 2) corrobore les rapports de KANEP /GSEE (KANEP/GSEE, 2011, 2014, 2016) qui montrent qu'il y a un nombre croissant d'enseignant(e)s qui assument eux-mêmes leur développement professionnel malgré les contraintes du contexte. En effet, l'action des enseignant(e)s de compenser eux-mêmes l'absence de programmes de développement professionnel institutionnalisés suggère leur transformation à leur insu en un système imbriqué au sein du système institutionnel. Deuxièmement, le fait que l'ANOVA pour les deux questionnaires n'ait pas révélé de corrélations entre les trois groupes d'enseignant(e)s indique la nécessité d'une recherche qualitative pour la localisation des facteurs qui incitent certains enseignants à assumer eux-mêmes leur développement professionnel. Cette nécessité est corroborée par le fait que le seul point net de différenciation entre les trois groupes d'enseignants se trouve à la troisième question ouverte qui porte sur la dimension personnelle.

La seconde observation concerne l'émergence de l'Université comme l'acteur auquel les enseignant(e)s font le plus confiance pour leur développement professionnel. Les résultats ont montré que l'Université, bien qu'elle ne fasse pas partie du système de l'enseignement

secondaire a participé à la création des acteurs-réseaux entre elle et les enseignants. En effet, les enseignants qui privilégient une description de soi en termes de traits de personnalité ont fait émerger un système imbriqué qui a sollicité l'Université pour remédier à leur crise professionnelle et palier aux insuffisances du niveau systémique.

Ce qui est intéressant par rapport à ces deux observations est que ces acteurs-réseaux émergents suggèrent l'émergence de lieux de rencontre multiples et non coordonnées ayant comme dénominateurs communs d'une part les enseignants qui privilégient une description de soi en termes de personnalité et d'autre part l'Université. Dans ce processus de traduction, les enseignants ont utilisé les programmes de formation offerts par l'Université comme des objets-frontière pour rester fidèles à leur description de soi, fait qui a permis que cette rencontre ait lieu. En effet, l'obtention des QAS, pour ces enseignant(e)s, possède les quatre caractéristiques de l'objet-frontière établis par Star et Griesemer (1989): a) modularité et polyvalence : Chaque enseignant(e) a choisi le type, la durée, le contenu et la gestion de sa formation selon ses besoins ; et b) abstraction et standardisation : ces programmes de formation, en tant que programmes d'enseignement tertiaire partagent des valeurs, des normes et une culture commune.

Ces acteurs-réseaux, composés de processus, de traductions et de trajectoires des acteurs auparavant non liés et qui ont émergé dans un environnement de crise, pointent dans trois directions. Tout d'abord, ils ont créé des lieux de rencontre qui ont été bénéfiques au niveau individuel, comme ils ont assuré la résilience personnelle et professionnelle d'un groupe d'enseignants non négligeable. Les enseignant(e)s du système imbriqué ont réaffirmé leur identité en restant fidèles à leur dimension personnelle malgré un environnement en crise. Ensuite, ces lieux de rencontre ont créé un espace de négociation qui a été bénéfique pour le niveau systémique. En effet, la création des acteurs-réseaux individuels multiples entre l'Université et les enseignant(e)s a produit une capacité de tampon (Woods, 2018a) qui a assuré non seulement la résilience professionnelle individuelle mais aussi la résilience du système institutionnel enfermant qui en ne prévoyant pas de plan de développement professionnel pour les enseignant(e)s risquait d'être dépassé par les tensions et les besoins du terrain. En troisième lieu, l'Université en assurant la résilience individuelle et systémique a reconfiguré son rôle en tant qu'acteur dans un environnement en crise, en assumant un rôle au-delà ces trois missions déjà établies.

Afin de mieux percevoir la signification de cette troisième direction, il est nécessaire de se référer aux rôles assumés par l'Université. Pendant les deux dernières décennies, l'Université a été sollicitée, à part ses deux missions traditionnelles d'enseignement et de recherche, pour assurer une troisième mission. La troisième mission, véhiculée par le lien entre l'Université et l'économie de la connaissance est promue à travers la reconnaissance de son rôle fondamental dans les diverses versions du triangle de connaissance entre éducation, recherche et innovation (European Commission, 2004), entre Business-Recherche et Technologie-Université (European Institute of Innovation and Technology, 2012) ou entre éducation, recherche, innovation et engagement social (OECD, 2017). À travers ce triangle de connaissance, l'Université est invitée d'une part à assurer sa qualité et sa pertinence et d'autre part de promouvoir le triangle de la connaissance (OECD, 2017).

Les résultats présentés dans cet article suggèrent que dans un environnement en crise, l'Université pourrait assumer une quatrième mission qui faciliterait la création des lieux de rencontre dans la société. Cette quatrième mission comprendrait deux volets. D'une part, elle consisterait à la localisation et l'observation de nouvelles géographies émergentes et des traductions mises en place par les acteurs du terrain (Callon, 1996). D'autre part, elle viserait

à l'identification des objets-frontière capables de promouvoir *throwntogetherness* (Massey, 2005), autrement dit le tissage des relations entre acteurs hétérogènes auparavant non-liés. Dans cette perspective, l'Université serait invitée non seulement à repérer et à identifier les objets-frontière dans les géographies émergentes mais à se positionner elle-même aussi en tant qu'objet-frontière dans le dialogue social pour éviter les clivages, créer des ponts de communication, et aider émerger des lieux de rencontre entre acteurs, mondes et contextes différents.

Conclusion

L'article a soutenu que l'enjeu pour une gestion efficace des crises dans un contexte Anthropocénique marqué d'incertitude est la création des lieux de rencontre entre acteurs non-liés, non coordonnés et non homogènes. Les résultats de l'étude de cas présentée dans cet article ont relevé de nouvelles géographies entre acteurs-réseaux et systèmes complexes, différents rythmes d'adaptation et différents degrés et formes de résilience entre acteurs individuels et institutionnels. L'article conclut en suggérant le besoin pour l'Université d'assumer une quatrième mission qui consisterait au déchiffrement de nouvelles géographies et à l'identification des objets-frontière qui permettraient aux lieux de rencontre d'émerger.

Bibliographie

BONNEUIL C., 2015, « The Geological Turn: Narratives of the Anthropocene. », dans *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis: Rethinking Modernity in a New Epoch.*, HAMILTON, C., BONNEUIL, C., GEMENNE, F., London, Routledge, p. 15-31.

CALLON M., 1984, « Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay », *The sociological review*, 32, 1_suppl, p. 196-233.

CALLON M., 1996, « Le travail de la conception en architecture », *Cahiers de la Recherche architecturale*, 37, p. 25-35.

CLOKE P., CRANG P., GOODWIN M., 2013, *Introducing human geographies*, Routledge.

CORBIN J., STRAUSS A., 2014, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage publications.

COSTANZA R., VAN DER LEEUW S., HIBBARD K., AULENBACH S., BREWER S., BUREK M., CORNELL S., CRUMLEY C., DEARING J., FOLKE C., 2012, « Developing an Integrated History and future of People on Earth (IHOPE) », *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 4, 1, p. 106-114.

EUROPEAN COMMISSION, 2004, « The role of universities in building a Europe of knowledge. », IP/04/534.

EUROPEAN COMMISSION, 2018, « Boosting teacher quality: pathways to effective policies. ».

EUROPEAN INSTITUTE OF INNOVATION AND TECHNOLOGY E., 2012, « Catalyzing innovation in the knowledge triangle. Practices from the EIT knowledge and innovation communities. ».

GOZGOR G., 2021, « Global evidence on the determinants of public trust in governments during the COVID-19 », *Applied research in quality of life*, p. 1-20.

HEISE U., 2015, « Posthumanism. Reimagining the Human », *Welcome to the Anthropocene. The Earth in Our Hands, Deutsches Museum Verlag, München*, p. 38-42.

HEYD T., 2021, « Covid-19 and climate change in the times of the Anthropocene », *The Anthropocene Review*, 8, 1, p. 21-36.

JUNGKUNZ S., 2021, « Political Polarization During the COVID-19 Pandemic », *Frontiers in Political Science*, 3, p. 6.

KANEP/GSEE, 2011, « Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην ΕΕ. (Les tailles de base à l'éducation. Dépenses publiques et privées pour l'éducation en Grèce.) », Athènes, KANEP/GSEE.

KANEP/GSEE, 2014, « Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2002-2012). (Les tailles de base à l'éducation. Partie B : le référentiel national 2002-2012). », Athènes, KANEP/GSEE.

KANEP/GSEE, 2016, « Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014). (L'éducation primaire et secondaire en Grèce. Partie B: Le référentiel national (2001-2014). », Athènes, KANEP/GSEE.

KREPS S., KRINER D., 2020, « Model uncertainty, political contestation, and public trust in science: Evidence from the COVID-19 pandemic », *Science advances*, 6, 43, p. eabd4563.

LATOUR B., 2000, « Morale et technique : la fin des moyens », *Réseaux*, 18, 100, p. 39-58.

LATOUR B., 2005, *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*, Oxford university press.

LATOUR B., 2014, *Facing Gaia: A new enquiry into natural religion*, Polity.

LATOUR B., 2017, *A esperança de Pandora*, SciELO-Editora UNESP.

MASSEY D., 2005, *For Space*, London, Sage publications.

MASTEN A.S., 2019, « Resilience from a developmental systems perspective », *World Psychiatry*, 18, 1, p. 101.

NOBERT S., 2018, « The Anthropocene and the Challenge of Implicated Time »,.

OECD, 2017, « Knowledge Triangle Synthesis Report – Enhancing the Contributions of Higher Education and Research to Innovation. », Paris.

OECD, 2020, « Education Policy Outlook in Greece », 17.

OECD., 2019a, *Government at a Glance 2019*, ORGANIZATION FOR ECONOMIC.

OECD, 2019b, *TALIS 2018 Results (Volume I)*, 220 p.

PEEPLES L., DIGARD P., 2020, « Face masks: what the data say ».

STAR S.L., GRIESEMER J.R., 1989, « Institutional ecology, translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social studies of science*, 19, 3, p. 387-420.

TANG J.W., 2020, « COVID-19: interpreting scientific evidence—uncertainty, confusion and delays ».

THURNER S., HANEL R., KLIMEK P., 2018, *Introduction to the theory of complex systems*, Oxford University Press.

UNESCO, UNICEF, WORLD BANK, UNFPA, UNDP, UN WOMEN, & UNHCR, 2016, « Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. ».

WALLOTH C., 2016, « Emergent nested systems », *Emergent Nested Systems: A Theory of Understanding and Influencing Complex Systems as Well as Case Studies in Urban Systems*, 1, p. 13-17.

WATSON D., CLARK L.A., TELLEGEN A., 1988, « Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. », *Journal of personality and social psychology*, 54, 6, p. 1063.

WEIBLE C.M., NOHRSTEDT D., CAIRNEY P., CARTER D.P., CROW D.A., DURNOVÁ A.P., HEIKKILA T., INGOLD K., MCCONNELL A., STONE D., 2020, « COVID-19 and the policy sciences: initial reactions and perspectives », *Policy sciences*, 53, 2, p. 225-241.

WOODS D.D., 2018a, « The theory of graceful extensibility: basic rules that govern adaptive systems », *Environment Systems and Decisions*, 38, 4, p. 433-457.

WOODS D.D., 2018b, « Resilience is a verb », *Domains of resilience for complex interconnected systems.*, p. 167.

WORLD HEALTH ORGANIZATION AND WORLD BANK GROUP, 2019, « A World at Risk. Annual report on global preparedness for health emergencies. Global Preparedness Monitoring Board ».

WORLD HEALTH ORGANIZATION AND WORLD BANK GROUP, 2020, « A World in Disorder ».

L'ÉCOLE AFRICAINE : ENTRE MIMÉTISME ET INNOVATION

Lusenge Lina-Lygha Oswald,
Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa
Azia Dimbu Florentin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa

Résumé

Que gagne l'Afrique à continuer à s'inscrire, servilement, derrière le système éducatif hérité de la colonisation ? Au regard du marasme socio-économique endémique qui la caractérise, à quoi sert son système de longues scolarités ? L'école « monopolistique », celle que l'on continue à aduler, est-elle la seule à introduire dans la vie ? Ces questions, inquiètes, furent posées par Ivan Illich. Il prédisait les impasses dans lesquelles s'engouffreraient ses systèmes éducatifs, faute de prendre en compte ce que les gens apprennent au contact du monde, des autres. Comment rompre avec ce système inefficace qui produit plutôt des « cancre », ou encore, pour reprendre les termes d'un sociologue congolais, Emile Bongeli « des cerveaux inutiles et inutilisables » ?

Mots clés : Afrique – école monopolistique – mythe des diplômes – plaidoyer.

Abstract

What does Africa gain from continuing to subscribe, slavishly, behind the education system? inherited from colonization? In view of the endemic socio-economic stagnation which characterizes, what is the use of its long schooling system? The "monopolistic" school, that that we continue to adore, is it the only one to introduce into life? These questions, worried, were asked by Ivan Illich. He predicted the dead ends in which would engulf its education systems, failing to take into account what people learn through contact with the world, with others. How to break with this inefficient system which rather produces "dunces", or even, to use the words of a sociologist Congolese, Emile Bongeli "useless and unusable brains"?

Key words : Africa - monopoly school - myth of diplomas - advocacy.

Abstracto

¿Qué gana África al seguir adhiriéndose servilmente al sistema educativo? heredado de la colonización? En vista del endémico estancamiento socioeconómico que caracteriza, ¿para qué sirve su sistema de escolarización prolongada? La escuela "monopolística", que que seguimos adorando, ¿es el único para introducir en la vida? Estas preguntas, preocupados, fueron preguntados por Ivan Illich. Él predijo los callejones sin salida en los que hundiría sus sistemas educativos, sin tener en cuenta lo que la gente aprender a través del contacto con el mundo, con los demás. Cómo romper con este sistema ineficiente que más bien produce "tonterías", o incluso, para usar las palabras de un sociólogo ¿Congoleño, Emile Bongeli "cerebros inútiles e inutilizables"?

Palabras clave : África - escuela monopolista - mito de los diplomas - promoción.

Resumo

O que a África ganha em continuar a se inscrever, servilmente, por trás do sistema educacional? herdado da colonização? Tendo em vista a estagnação socioeconômica endêmica que caracteriza, qual a utilidade de seu longo sistema de escolaridade? A escola "monopolística", que que continuamos a adorar, é o único a introduzir na vida? Estas questões, preocupados, foram questionados por Ivan Illich. Ele previu os becos sem saída em que envolveria seus sistemas educacionais, deixando de levar em consideração o que as pessoas aprender pelo contato com o mundo, com os outros. Como romper com este sistema ineficiente que antes produz "burros", ou ainda, para usar palavras de um sociólogo

Congolês, Emile Bongeli "cérebros inúteis e inutilizáveis"?

Palavras-chave : África - escola monopolista - mito dos diplomas - advocacia.

La scolarité est-elle la seule voie à préparer l'entrée dans la vie ? Cette question est au cœur du livre d'Ivan Illich (1926-2002), (*« Deschooling Society »*), traduit en français par *« Une société sans école »* (Illich, 1971). Cette traduction française n'a pas facilité la réception de cet ouvrage. La traduction littérale aurait été : « Déscolariser la société ». C'est une véritable harangue contre l'institution scolaire en général qui, depuis deux siècles, s'emploie à modeler les mentalités sans pour autant produire une quelconque éducation, ni manifester quelque efficacité sociale. Pourtant, ce livre qui date des années 1970, est un essai social d'une exceptionnelle lucidité. Pour Illich, le système scolaire, au Nord comme au Sud, exige un « investissement disproportionné » (Illich, 1971, p. 26) par rapport aux résultats (« échecs scolaires », surproduction de certains diplômes, bureaucratisation de l'administration, mépris envers les pédagogies alternatives et expérimentales...).

Nous voudrions rappeler que ce livre d'Illich alertait sur les impasses socio-éducatives dans lesquelles s'engouffreraient, notamment, les pays de l'Amérique Latine et ceux de l'Afrique, (Illich, 1971), en reproduisant, par un mimétisme qu'on ne saurait encourager, le système éducatif occidental, conçu pour conforter la société capitaliste de consommation » (Illich, 1971, p. 189). Pour le dire avec les termes de Louis Althusser, la scolarisation est un de ces « appareils idéologiques d'Etat », gros fournisseur d'illusions aux individus sur leur condition sociale (Althusser, 1976). L'école est devenue ainsi « la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique » (Illich, 1971, p. 27).

Pour le présent contexte précis, certaines de ces analyses paraissent encore pertinentes, dignes de retenir l'attention de ceux qui, aujourd'hui, s'inquiètent de l'avenir de l'éducation en Afrique. Prétendre résumer ce livre qui fourmille d'idées non encore reçues de la plupart, serait l'affadir. Il importe de le redécouvrir pour en percevoir les enjeux.

Nous nous limiterons à relever quelques points saillants qui peuvent permettre de relancer les débats sur le système éducatif dans les pays en voie de développement ou ceux en quête de voies et moyens d'émerger.

Notre réflexion s'articule autour de trois points : le premier présente le point de vue d'Illich sur la « contre-productivité » de longues scolarités dans le pays du Sud ; le second, l'urgence de la déscolarisation de la société, en mettant en valeur ce qui est appris en dehors de l'école « monopolistique » ; enfin, le troisième confronte ces intuitions d'Illich à la situation présente du système éducatif en Afrique. Du coup, l'on peut se poser la question : et si Illich était un penseur prophétique pour l'Afrique ?

La longue scolarisation, un système contre-productif

Selon Illich, la scolarisation obligatoire impose « une hiérarchie de consommation », souvent sans rapport ni avec les besoins du travail, ni avec les exigences de la personne. Elle crée la course aux diplômes qui n'a pas de rapport avec la compétence, prolonge indéfiniment la scolarisation (Illich, 1971). En privilégiant ceux qui ont fait de longues études, l'école crée artificiellement de l'infériorité ou de la discrimination sociale (Illich, 1971), offrant des avantages aux grands consommateurs du savoir (Illich, 1971).

Pour Illich, l'école obligatoire crée l'illusion que l'essentiel de l'éducation dont une personne a besoin vient de l'enseignement ; elle « représente finalement pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction » (Illich, 1971, p. 7). Scolarisation et éducation deviennent dès lors pour lui des concepts antinomiques. L'action de l'école, en outre, est le contraire de

l'éducation. Elle fait des « adultes invalides », des « cancre » : « L'école est fondée sur l'axiome que l'éducation est le résultat de l'enseignement. La sagesse, que nous tenons de l'institution, continue de faire sienne ce précepte – en dépit des preuves accablantes du contraire » (Illich, 1971, p. 56). Or, selon lui, la productivité de l'individu dans la société ne dépend pas de ses diplômes ou des savoirs qu'il a accumulés, mais est le résultat d'un rapport de l'apprenant avec son milieu, des expériences qu'il reçoit des autres. L'éducation véritable vient de l'extérieur, d'autres activités que l'auteur appelle travail ou loisir (Illich, 1971).

Illich est en effet préoccupé de trouver des moyens éducatifs permettant de transformer chaque moment de la vie en une occasion d'apprendre, en dehors du système scolaire. On s'instruit par l'expérience, par la vie dans la mesure où on en ressent le besoin. Sa thèse est que « le savoir de la plupart des êtres humains vient des expériences faites en dehors de l'école » (Illich, 1971, p. 30 ; p. 56), et que ce qu'il faut promouvoir, c'est de « créer de nouveaux rapports entre l'homme et ce qui l'entoure qui soient sources d'éducation » (Illich, 1971, p. 124). Auteur attaché à l'autonomie de l'homme, Illich rappelle qu'on apprend mieux des expériences des autres et du monde. De façon provocatrice, il écrit : « La moitié des êtres humains n'entrent jamais dans une école. Ils n'ont aucun contact avec des enseignants ; ils ne jouissent pas du privilège de devenir cancre » (Illich, 1971, p. 57).

Illich s'en prend également à d'autres institutions comme le transport et le secteur de la santé qui, comme l'école, « institution monopolistique » (Illich, 1971, p. 45), entraînent « un sous-développement progressif de la confiance en soi » (Illich, 1971, p. 14) : l'autoroute empêche les moyens de transports traditionnels, comme la marche ou le vélo, d'exister ; l'hôpital crée plus de maladies qu'il n'en soigne. Ces institutions, de plus en plus complexes, au-delà de certains seuils critiques, deviennent donc débililitantes, ont comme résultat final de produire l'hétéronomie, c'est-à-dire de réduire l'autonomie effective de chacun en prétendant l'accroître : c'est ce qu'exprime son concept de « contre-productivité » (Clerc, 2010, pp. 126-135). Mais plus grave est que ces services institutionnalisés rendent le recours à des savoirs experts incontournables, privant les individus de moyens simples et à leur portée, à leur mesure, de gérer leur vie ou de résoudre leurs problèmes. Il convient donc de se libérer, surtout, « des représentations et des modes de représentation qu'elles génèrent » (Duden, 2010, p. 156).

L'auteur de *Tools for Conviviality* appelle, précisément, « monopole radical » (Illich, 1973), la domination d'un type de produit sur tout un pan des activités humaines, qui peut aller jusqu'à faire oublier aux individus que d'autres fonctionnements sont possibles. En effet, Illich montre que l'organisation sociale tend à produire des consommateurs passifs, qui ont délégué aux institutions le pouvoir de décider et renoncé à assumer la responsabilité des orientations de la société.

Son livre se présente donc comme un manifeste : il s'agit de réveiller politiquement les citoyens endormis ou attentistes, afin qu'ils se réapproprient leur destin. Il faut prendre le courage de se prendre en charge : « Prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel » (Illich, 1971, p. 106).

Dans la suite de son œuvre, il plaide pour « libérer l'avenir », en démystifiant, entre autres, le culte du diplôme pour développer la créativité populaire, pour promouvoir une éducation extra-scolaire basée sur « le droit de chaque citoyen à une part égale des ressources éducatives » (Illich, 1972, p. 185). Il faut libérer l'individu de la nécessité de se soumettre aux

seules possibilités que lui offrent les structures établies. Autrement dit, l'individu peut subsister sans recourir aux institutions publiques.

La pensée d'Illich oblige à remettre en question « l'enseignement occulte de l'école », le fait de prétendre que « seule la scolarité est capable de préparer l'entrée dans la société. Par là, ce qui n'est pas enseigné à l'école se voit retirer toute valeur et, du même coup, ce que l'on apprend en dehors d'elle ne vaut pas la peine d'être connu » (Illich, 1971, p. 191 ; p. 109). Plusieurs fois, l'auteur rappelle de ne pas lier l'éducation à l'école, de sortir de la confusion entre enseignement et éducation, confusion qui fait croire que pour entrer dans la vie, il faut passer par la scolarisation (Illich, 1971).

L'urgence de la déscolarisation de la société

La cible d'Illich n'était pas l'école, mais la scolarisation, un phénomène social massif, global, uniforme, devenu incontournable dans nos sociétés, envahissant. On aurait été plus proche de son intuition si on avait compris que celui-ci rêvait plutôt de sociétés où fleuriraient « mille » écoles. A la place, nous avons l'école unique, universelle, et uniforme. Cette globalisation est la forme prise par la scolarisation. Il n'y a plus qu'un seul système scolaire global. Ne peut-on pas trouver d'autres « solutions de rechange en matière d'éducation » (Illich, 1971, p. 9) ou rechercher d'autres « institutions déjà existantes qui méritent d'être développées, dans la mesure où elles pourraient jouer un rôle éducatif dans un milieu sans école » (Illich, 1971, p. 10) ?

Illich propose, non pas de supprimer l'école, mais de faire évoluer la scolarité de « gavage » vers un système plus souple qui pourrait prendre la forme de « réseaux de communication » à dessein éducatif, réseaux d'échanges réciproques des savoirs qui augmentent les chances d'apprendre, de partager, de s'entraider (Illich, 1971, p. 8). De façon propice, les ordinateurs favorisent de tels « réseaux de communications culturelles ». Ils pourraient faciliter aux autodidactes de rencontrer ceux qui partagent les mêmes intérêts. Déscolariser la structure sociale et culturelle exige ainsi l'utilisation de la technologie pour rendre effective une politique de participation (Illich, 1971).

Une telle critique de l'école trouve son intérêt et sa force en ce qu'elle se situe à la racine même de la contestation globale, du refus total d'une société, d'une « civilisation » incurablement viciée. Pour Illich, l'effondrement du système scolaire de consommation se produira inévitablement et bien vite (Illich, 1972). Son dépérissement ne peut être retardé encore longtemps et il n'est guère nécessaire de le promouvoir. Mais il vaut la peine d'essayer de l'orienter dans une direction prometteuse (Illich, 1971). Déscolariser la société consiste à substituer à la question « Que faut-il que quelqu'un apprenne ? » la suivante : « Celui qui veut apprendre, de quoi doit-il disposer, avec qui doit-il se trouver en rapport ? » (Illich, 1971, p. 132).

L'essentiel pour Illich est de « trouver d'autres moyens d'apprendre et d'instruire, et que toutes les institutions soient appelées à participer à cet effort en faisant réapparaître leurs qualités éducatives » (Illich, 1971, p. 47). C'est donc « l'ethos entier de la société » (Illich, 1971, p. 8) qui doit être déscolarisé, afin de libérer sa créativité éducative.

Illich, un penseur prophétique pour l'Afrique ?

Cinquante ans après, que vaut cette réflexion radicale sur l'échec de l'enseignement à l'école ? Manifestement, il apparaît que l'auteur s'est trompé sur l'avènement de la

déscolarisation qui devait être imminent. Nous sommes loin de sortir du système d'intégration sociale où un haut niveau d'études est synonyme de compétence et d'intelligence. Pourtant, bon nombre de questions soulevées par l'auteur demeurent. L'originalité de l'auteur, comme le note Anne Matalon, consiste en ce que « sa pensée imagine le possible et pousse le lecteur à imaginer, là où il ne s'était même jamais posé de questions » (Matalon, 1984, p. 1306). Ses livres fourmillent d'idées neuves, d'une complexité anticonformiste (Paquot, 2010).

Les intellectuels africains ont-ils pris toute la mesure de ses propos iconoclastes ? Nous regrettons que cet intellectuel soit méconnu eu égard à l'originalité et à l'aspect visionnaire de ses thèses. Refuser de recevoir les questions qu'il soulève, c'est comme l'autruche de la fable, s'aveugler sur ce qu'on ne veut pas voir. A ses yeux, le système scolaire dans les pays du Sud n'est qu'une « vaine entreprise », inaugurant une nouvelle société féodale, écrasant tous ceux qui y échouent, ou les « recalés » (Illich, 1973, p. 48).

L'école n'existe pas *in abstracto*, hors de la société qui lui dicte ses actes, hors d'une nation qui attend la réalisation et la mise en œuvre des missions qu'elle lui confie. Cette école, outil de l'Etat, peut-elle être pensée autrement, comme le suggérait Illich ? Qui oserait aujourd'hui affirmer que la qualification académique est une garantie indiscutable de compétence et de savoir-faire ? En même temps, comment ne pas s'en préoccuper dans une société où les lois du marché du travail l'exigent ? Au regard du marasme socio-politique de nos pays du Sud, que valent tous les titres académiques derrière lesquels nous continuons à courir ? A quoi servent nos programmes éducatifs surchargés, nos longues scolarités, si ce n'est pour « l'ingestion » des programmes sans incidences sur nos réalités vitales ? Ceux qui réussissent actuellement dans la vie, viennent-ils de nos systèmes éducatifs inadaptés à nos problèmes du moment ? Que dire du coût exorbitant de l'organisation des universités dans les pays pauvres, produisant souvent des jeunes diplômés voués au chômage, rejetant et laissant sans espérance les enfants de milieux modestes ?

Sans aller jusqu'à prôner la « déscolarisation », Maria Montessori posait, avant Illich, les mêmes questions : « Le monde de l'éducation est une espèce d'île où les individus, déracinés du monde, se préparent à la vie en y restant étrangers » (Montessori, 1992, p. 14).

On s'étonne ainsi de trouver des « ingénieurs agronomes » au chômage dans un pays comme le nôtre, alors que nos « paysans » continuent de produire pour notre subsistance alimentaire. On s'émerveille aussi de trouver des ateliers d'« ajustage », dirigés par des « bricoleurs », plus ingénieux que nos institutions polytechniques universitaires, capables de produire des presses à briques, des moulins, voire des centrales hydro-électriques...

De façon paradoxale, notre système éducatif produit des jeunes déconnectés de leurs milieux de vie, tout juste efficaces pour siéger dans les bureaux. Pourquoi continuer à nous complaire dans un tel système qui nous rend étrangers à notre propre monde, qui limite notre créativité ? Ou, pour le dire plus ouvertement avec le professeur Emile Bongeli, pourquoi continuer d'investir, éperdument, dans la « fabrique des cerveaux inutiles » ? (Bongeli, 2015). Quel bilan dresser après bientôt un siècle d'enseignement dit moderne dans nos sociétés africaines ? Quel système scolaire faut-il maintenir pour quelle élite formée ? N'est-il pas urgent de refondre complètement le système éducatif en cours pour éviter de plonger nos pays dans des impasses sociales irrémédiables ? Tous ceux qui se préoccupent encore d'éducation en République Démocratique du Congo ont-ils suffisamment prêté attention à cette vigoureuse analyse du sociologue Emile Bongeli ? Ainsi que l'écrivait Martin Ekwa bis

Isal, notre école, telle qu'elle continue de fonctionner, n'est-elle pas « trahie » dans sa noble mission d'éduquer et de former la matière grise nécessaire pour impulser les changements voulus ? Evoquant Illich, Martin Ekwa pose simplement cette question : « A quoi servirait l'école limitée dans ses buts, faible dans ses réalisations ? » (Ekwa, 2004, p. 88).

Les pays d'Afrique continuent de suivre servilement le modèle éducatif hérité de la colonisation. Il est sans doute grand temps de s'interroger sur les effets négatifs de cette transplantation pure et simple du modèle colonial. Ce système toujours en vogue est-il adapté à nos réalités présentes, ou n'est-il qu'un décor savant derrière lequel rien ne change dans le social ? Notre système éducatif est bien rétrograde, contre-productif. Il se complaît dans le mimétisme intellectuel, comme par exemple, l'adoption du parcours LMD, ou la transformation des institutions techniques en Universités, sans qu'aucune réflexion ne soit menée sur ce qui se fait aujourd'hui, véritable « cataclysme éducatif », au regard des résultats enregistrés. On s'évertue ainsi à changer de décor, pour faire « moderne », alors que dans le fond, le système connaît un dysfonctionnement qui compromet l'avenir de notre nation.

Alors que le nombre des diplômés s'accroît, rien ne bouge en fait dans le social ; nos pays d'Afrique sub-saharienne continuent de s'enfoncer progressivement dans le désastre, le chaos. L'utilité sociétale de nos écoles est à peine convaincante. Nos systèmes éducatifs se révèlent incapables d'accueillir les défis qui interpellent le monde de l'école et qui devraient l'inciter à trouver des solutions adaptées, non seulement au niveau des contenus et des méthodes didactiques, mais aussi sur le plan de l'expérience de leur interaction avec le social. La crise que nous traversons dans nos institutions éducatives est grave : insuffisance des moyens culturels, absence d'une vision claire des finalités à poursuivre, déficit dans la conception des programmes qui préparent les jeunes aux grandes mutations en cours, qui soient en prise avec les problèmes et les attentes de nos sociétés.

Ainsi que l'écrit Emile Bongeli : « L'absence criante de politique publique raisonnée en matière éducative a aliéné l'école au point d'en faire un organe à croissance cancéreuse, fonctionnant pour soi, accordant des diplômes en quantité et en qualité voulues pour elle, n'ayant aucun compte à rendre à qui que ce soit, ne s'interrogeant plus sur elle-même, que l'on n'ose plus remettre en question, tandis que tous continuent à lui vouer une croyance quasi religieuse, en dépit du constat de son échec observé en Afrique en général, et plus particulièrement en République Démocratique du Congo » (Bongeli, 2015, p. 79).

Il n'est pas exagéré d'affirmer que notre système éducatif demeure, dans le fond, « colonial ». Ce modèle éducatif est resté au rabais comme l'avait conçu le colonisateur pour juste produire une main-d'œuvre utile à la consolidation de l'entreprise coloniale (Bongeli, 2015, p. 77). N'avons-nous pas été tous façonnés pour occuper des postes dans des structures conçues par la colonisation ? Bref, le modèle éducatif colonial est adapté à l'ordre colonial qui régent encore nos sociétés, qui décide des valeurs de consommation à faire. Partant, il nous paraît difficile, voire impossible, de réformer l'Ecole avant de subvertir cet ordre colonial. Ce qu'il nous faut aujourd'hui, c'est le « choix public de l'intelligence » pour résister au règne sans partage de « l'opacité sociale et politique », et prendre le courage de réfléchir à partir de nos réalités propres (Kavwahirehi, 2009).

La réflexion d'Ivan Illich nous semble ainsi une vigoureuse interpellation de notre « imaginaire », une invitation pressante à exercer notre créativité, en reprenant en mains ce que les longues et grandes scolarisations nous ont exproprié, notre autonomie. Elle ne manque pas d'émules de par le monde, qui ont laissé des traces d'une ingéniosité sans alors

qu'ils ne sont le produit d'aucune université. Le génie informatique de Steve Jobs n'envie rien aux diplômés du géant informaticien Bill Gate. Plus proche de nous des gestionnaires de la trempe de Tshiongo Tshibi Nkubula, à la Regideso interpellent les diplômés en gestion des meilleures académies en gestion.

Ce qui nous fait défaut, c'est le courage de repenser complètement notre modèle éducatif à partir des réalités qui nous entourent. « L'intelligence commence par l'observation des réalités qui nous entourent » (Nzamujo, 2002, p. 49), fait remarquer Godfrey Nzamujo. Et le philosophe camerounais, Eboussi Boulaga, n'hésitait pas à dire que si l'Afrique s'enlise dans ses contradictions, c'est faute de savoir penser à partir des réalités, parfois dramatiques, qu'elle vit (Eboussi, 1999). A quoi servent tous nos laboratoires scientifiques que chapeautent nos universités, s'ils sont incapables de répondre à nos moindres attentes sociales ?

Le projet d'Ivan Illich était de donner à chacun la conscience qu'il a une partie de son avenir dans ses propres mains, qu'il peut subsister en dehors des institutions publiques. La plupart des entrepreneurs africains ne viennent pas forcément de ces longues scolarisations consacrées par nos Etats.

Il faut ainsi sortir de cette vision « monopolistique » de la scolarisation ; dans sa programmation du plan du développement. L'Etat doit stimuler tous les centres culturels, formels ou informels – au lieu de les étouffer fiscalement – qui se révèlent socialement productifs, compter sur l'expérience de tous les acteurs productifs de la société, et pas seulement sur ceux qui sont reconnus comme « experts », garantis par leurs diplômes.

Bibliographie

ALTHUSSER Louis (1976), *Positions*, Paris, Editions sociales

BONGELI YEIKELO YA ATO Emile (2015), *Education en République Démocratique du Congo. Fabrique des cerveaux inutiles ?*, Paris, L'Harmattan.

EBOUSSI BOULAGA Fabien (1999), *Lignes de résistance*, Yaoundé, Ed. Clé.

EKWA bis ISAL Martin (2004), *L'Ecole trahie*, Kinshasa, Ed. Cadicec.

CLERC Denis (2010), « Un penseur contre-productif », in *Esprit*, août-septembre, pp. 126-135.

DUDEN Barbara » (2010), « Illich, seconde période », in *Esprit*, août-septembre, pp. 136-157.

ILLICH Ivan (1971), *Une Société sans école*, trad. de l'américain par Gérard DURAND, Paris, Seuil.

ILLICH Ivan (1972), *Libérer l'avenir. Appel à une révolution des institutions*, trad. de l'américain par Gérard DURAND, préface d'Erich FROMM, Paris, Seuil.

ILLICH Ivan (1973), *La Convivialité*, trad. de l'américain par Luce GIARD et Vincent BARDET, Paris, Seuil.

KAVWAHIREHI KASEREKA (2009), *L'Afrique, entre passé et futur. L'urgence d'un choix public de l'intelligence*, avant-propos de Marc QUAGHEBEUR, préface de V. Y. MUDIMBE, Paris, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.

MATALON Anne (1984), « Illich, 1926 – », in HUISMAN Denis (dir.), *Dictionnaire des philosophes. A-J*, Paris, PUF, pp. 1306-1307.

MONTESSORI Maria (1992), *L'Esprit absorbant de l'enfant*, trad. de l'italien par Georgette et Jean-Jacques BERNARD, Paris, DDB.

NZAMUJO GODFREY (2002), *Songhai. Quand l'Afrique relève la tête*, préface de Xavier LAMBLIN, Paris, Cerf.

PAQUOT Thierry et ROBERT Jean (2010), « Actualité d'Ivan Illich », in *Esprit*, n° 367, août-septembre, pp. 116-227.

LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE (EÀD) EN UNIVERSITÉ FRANÇAISE, EN TEMPS DE CRISE ÉPIDÉMIQUE : APPROCHE CRITIQUE

Jean-Marie Seca,
Université de Lorraine, 2L2S

Résumé :

Les significations manifestes et latentes des pratiques d'enseignement à distance sont analysées pour les universités dotées de suffisamment de ressources tant techniques, réticulaires que financières. La propagande pour l'idéologie du tout présentiel laisse supposer que le charisme enseignant ou de « bain social » doivent prédominer sur les notions de dispositif et d'auto-apprentissage. Des raisons de justice sociale sont avancées pour condamner l'enseignement à distance, comme pédagogie appauvrie alors qu'historiquement, cette forme a été développée dans le cadre de la formation continue des adultes. L'argument défendu dans cet article est que l'EàD permet de contrer de façon pragmatique la tendancielle démotivation étudiante en renforçant la multicanalité des ressources pédagogiques.

Mots-clés : idéologie, multicanalité pédagogique, enseignement-à-distance, ressources, plateforme

Abstract:

The manifest and latent meanings of distance learning practices are analysed for universities with sufficient technical, network and financial resources. Propaganda for the ideology of face-to-face learning suggests that teacher charisma or "social bathing" should predominate over notions of device and self-learning. Reasons of social justice are put forward to condemn distance learning as an impoverished pedagogy, although historically it has been developed in the context of adult continuing education. The argument put forward in this article is that DL can pragmatically counteract the trend towards student de-motivation by reinforcing the multi-channelling of educational resources.

Keywords: ideology, pedagogical multi-channel, distance learning, resources, platform

Resumen:

Se analizan los significados manifiestos y latentes de las prácticas de aprendizaje a distancia para las universidades con suficientes recursos técnicos, de red y financieros. La propaganda de la ideología del aprendizaje presencial sugiere que el carisma del profesor o el "baño social" deben predominar sobre las nociones de dispositivo y autoaprendizaje. Se esgrimen razones de justicia social para condenar el aprendizaje a distancia como una pedagogía empobrecida, aunque históricamente se haya desarrollado en el contexto de la formación continua de adultos. El argumento esgrimido en este artículo es que la ED puede contrarrestar de forma pragmática la tendencia a la desmotivación de los estudiantes reforzando la multicanalidad de los recursos educativos.

Palabras clave: ideología, multicanalidad pedagógica, aprendizaje a distancia, recursos, plataforma

Os significados manifestos e latentes das práticas de ensino à distância são analisados para universidades com recursos técnicos, de rede e financeiros suficientes. A propaganda para a ideologia da aprendizagem presencial sugere que o carisma do professor ou "banho social" deve predominar sobre as noções de dispositivo e auto-aprendizagem. São apresentadas razões de justiça social para condenar o ensino à distância como uma pedagogia empobrecida, embora historicamente tenha sido desenvolvida no contexto da educação contínua de adultos. O argumento apresentado neste artigo é que DE pode contrariar de forma pragmática a tendência para a desmotivação dos estudantes, reforçando a multicanalização dos recursos educativos.

Palavras-chave: ideologia, multicanais pedagógicos, ensino à distância, recursos, plataforma

Il ne s'agit pas de défendre une vision technophile du travail pédagogique, en vantant de façon excessive les vertus du multimédia (plateformes, tchats, systèmes divers de relations pour établir des situations de feedback pédagogique, etc.). La notion « enseignement à distance » (EàD) n'est, selon nous, qu'un analyseur⁷ des contextes de transmission de savoirs en université qui emprunte diverses voies pour y parvenir par les événements scientifiques (colloques, séminaires), la recherche elle-même (qui implique un « faire-savoir ») ou l'édition. Le propos général de cet article est de soutenir une attitude d'adaptation face à la diversité des pratiques et des médias afin d'aider à améliorer, autant que faire se peut, la *qualité* et la *fiabilité* des dispositifs d'enseignement et de tout le système technico-administratif qui les soutient.

L'interaction enseignant-enseignés et la fétichisation du « présentiel »

Dans ce qui rend possible tout enseignement, l'interaction « enseignant-enseignés » est un levier essentiel. Cette interaction présuppose l'articulation de plusieurs représentations sociales (*RS*) (Seca, 2010, 2014) : celle du statut de l'enseignant et de sa place aux yeux des usagers ; la *RS* des types de savoir dispensables (nécessité ou non d'un degré minimal d'érudition) ; *RS* des objectifs pédagogiques (dans un contexte de raréfaction des emplois) ; et *RS* du travail étudiant, entendu comme ensemble de comportements et d'opérations cognitives et technico-méthodologiques *prescrites*⁸ (par les enseignants et les administrateurs de formations), *redéfinies* (par les opérateurs/usagers) et *actualisée* (selon les contraintes organisationnelles et contextuelles, notamment) permettant d'acquérir de l'aisance intellectuelle et des capacités diverses (qualifiées de « compétences » dans les textes programmatifs ministériels) dans les domaines de spécialité visées par tel ou tel curriculum de formation.

Dans la relation « enseignant-enseignés », le pédagogisme, courant très hétérogène, malgré ses bonnes intentions, peut nuire aux objectifs de transmission des savoirs. Depuis l'essor d'une conception développementale de l'intelligence, on considère que le « savoir » et les diverses aptitudes associées vont « sourdre de l'interaction ». Et évidemment, pour faire court, nombre de partenaires pédagogiques, tant enseignants qu'enseignés, retraduisent la notion d'interaction en : « il faut valoriser les débats » avec tous les effets de propagande, de

⁷ La notion d'analyseur est issue d'une approche dialectique, à la fois hégélienne et marxienne (Henri Lefebvre) et d'analyse institutionnelle (ou socianalyse), à la fin des années 1960. Elle est développée par René Lourau et Georges Lapassade, à l'Université Paris-VIII (Lourau, 1972). Il s'agit d'une sorte de processus éclairant, utilisé pour mettre en évidence des contradictions dans une organisation. L'analyseur cristallise les contradictions d'une organisation ou d'une institution. Il peut être incarné par une personne représentant des reproches et des tensions, mais aussi cristallisé par une situation autour de laquelle une communauté entre en conflit ou un dispositif (comme l'EàD). Le processus d'analyse institutionnelle lui-même est vu comme un dispositif analyseur en fonctionnant comme un révélateur de contradictions et de cristallisations identitaires et organisationnelles. Selon certains théoriciens comme Patrice Ville, l'analyseur génère du dérangement. Il s'agit d'un poil à gratter pour ceux qui voulaient que les choses fonctionnent toujours selon leurs propres intérêts ou en fonction d'une idéologie et de valeurs spécifiques. La seule limite à l'application de la notion d'analyseur est que beaucoup s'en emparent pour provoquer des situations perverses d'insurrection institutionnelle, de désordre, en augmentant l'entropie dans l'organisation et en générant des situations absurdes dans l'espoir utopique d'une résolution finale constructive. Sur ce plan, on se distingue nettement des tenants de la notion d'analyseur employée dans un but de dérangement généralisé d'une institution (Gilon et Ville, 2014).

⁸ Pour une présentation succincte du schéma d'analyse des conduites au travail comme tâches prescrites, redéfinies et actualisées, voir : Guillevic, 1992, pp. 55-73.

conversations enflammées et d'idéologies spontanées afférents. Depuis les apports des écoles piagétienne (Piaget, 1923, 1937, 1969), de Genève (Doise et Mugny, 1981 ; Mugny et Carugati, 1985), de l'influence des normes socioculturelles sur le développement cognitif (Miljkovitch *et al.*, 2017 ; Vygotsky, 1995, 1978) ou de l'impact de la coopération et de la co-élaboration (Perret-Clermont et Nicolet, 2001 ; Pléty, 1996), on est abusivement persuadé que la progression de l'intelligence provient, par effet presque automatique, d'une plongée forcée ou intentionnelle dans une sorte de bain collectif ou groupal. Pensant, avec les meilleures intentions, ainsi privilégier ces processus subtils de coopération (contrôlée et expérimentale) et ces conflits sociocognitifs régénérateurs, par la magie bienfaitrice du « social », on minore le fait qu'ils doivent être accompagnés, soignés, instillés délicatement. On conçoit alors comme un « détail » que l'enseignant a comme mission de faire un cours et, parfois même, une « leçon de choses » pour ainsi activer son rôle de transmission, ne serait-ce que pour dire et décrire aux apprenants comment adopter une démarche expérimentale ou travailler en groupe. Une bonne partie des acteurs de l'enseignement interprète approximativement les théories de l'apprentissage en contexte d'interaction. Ils peuvent, par exemple, arguer que « l'essentiel provient des débats » ou que des « travaux collectifs sont primordiaux » sans analyser et soutenir leur bon déroulement. En un mot comme en cent, on fétichise les qualités du « présentiel » au nom de la recherche d'une pseudo-réflexivité. Peu d'enseignants appliquent les principes de la psychanalyse groupale, très peu diffusée auprès de la profession, qui pourraient aider à faire évoluer un collectif de formés vers l'autonomie et par sa « sortie de l'illusion groupale » (Anzieu, 1975). Au nom de la mise en avant d'une métaphysique vaporeuse du « penser par soi-même », on élude le rapport aux connaissances historiquement inscrites dans la durée. La déconstruction des savoirs est bien plus à l'ordre du jour que leur approfondissement réel.

Beaucoup de pédagogues subissent tendanciellement à la fois l'*emprise des cultures de masse* dont s'abreuvent nombre de leurs étudiants et les effets *des discours hypercritiques d'idéologues* donneurs de leçons. Comment peut-on imaginer que, dans un tel contexte, un nombre de plus en plus élevé d'étudiants puisse avoir envie s'imprégner des textes fondateurs de la philosophie, des sciences fondamentales, des mathématiques, de l'histoire et de la géographie, de la littérature ? À cette double influence combinée (cultures industrialisées de masse et idéologies déconstructionnistes), se renforçant l'une et l'autre, s'ajoute désormais le contexte épidémique dont il serait trop long d'élucider la nature sanitaire et celle politico-financière et propagandiste. On arrêtera là le préambule nécessaire à cette réflexion. L'instrumentalisation, tant politique, idéologique que culturelle, de l'EàD doit être contextualisée en fonction de cette ambiance institutionnelle de travail.

L'EàD : une solution initiale pour les laissés-pour-compte du système éducatif

Historiquement parlant, l'enseignement à distance (EàD), ou « formation ouverte », a initialement été mis en œuvre dans un but d'éducation populaire, de diffusion des savoirs et des compétences, mis à la portée de tous, en appui à une formation continue tout au long de la vie. La massification de l'éducation commence, en Europe, autour des années 1830. Elle est reliée à l'émergence des premières formes d'EàD. D'après Jean-Pierre Lehnisch, le premier cours de ce genre a été inventé par l'anglais Isaac Pitmann, en 1840 : un enseignement de sténographie (Lehnisch, 1982 ; Perriault, 2002 ; Simonson, 2016). La généralisation du timbre-poste et des chemins de fer, au Royaume-Uni puis en Europe, à partir de cette époque-là, rend viables de tels dispositifs. Avec l'amélioration du service postal, un cours par

correspondance fut créé, en France, en 1877 (Lehnisch, *op. cit.*, ne précise pas de quel discipline il traite). Au début du XX^e siècle, l'introduction de la radio, du téléphone, puis, plus tard, de la télévision complète la documentation, les exercices corrigés ainsi que le tutorat et les regroupements périodiques des formés. Par la suite, que ce soit en Grande Bretagne, avec l'*Open-University* (<https://www.open.ac.uk/>) ou en France avec le (moins ancien) CNED (<https://www.cned.fr/>), créé en 1939, le volume d'élèves et d'étudiants croît sans cesse⁹ rendant toujours plus crédible l'existence de ce qu'on doit bien qualifier d'« industrie éducative¹⁰ ». À ses débuts, l'EàD visait les marginaux des systèmes éducatifs, éloignés des centres urbains, les élèves ayant un parcours scolaire atypique, des laissés-pour-compte des zones rurales, des agriculteurs recherchant à améliorer leur formation technique, des salariés requérant un perfectionnement ponctuel et recherchant une transition professionnelle. Les ouvriers, en Union soviétique notamment, étaient poussés à la progression dans leurs qualifications et leurs connaissances par l'incitation à utiliser l'EàD (Lehnisch, *op. cit.*). L'EàD colle assez bien, encore de nos jours, aux contraintes d'activités, comme celles du milieu agricole (Ardoino et Seca, 1988). De nos jours, le rapport plus confortable et sérieux au savoir d'une diversité de publics épars, probablement plus engagés cognitivement, est régulièrement associé aux formations à distance.

« L'enseignement à distance crée une nouvelle forme d'élitisme éducatif en plaçant l'apprenant hors de toute classe, du fait d'une multi-appartenance qui le singularise. Il peut parcourir de grandes distances sur des chemins d'apprentissage escarpés. L'excellence, ou le mérite, consiste alors à accumuler des crédits de formation en additionnant des diplômes et des institutions. L'identité de l'apprenant à distance se construit ainsi autour de son activité de formation tout au long de la vie – quelle que soit sa mobilité territoriale ou sociale. Ces grandes distances ne peuvent se parcourir que dans les cartes que s'ingénient à dessiner des professionnels de la formation. Elles impliquent une pédagogie de masse dans les industries éducatives. L'accessibilité de l'enseignement à distance est donc certes, et c'est bien connu, une ouverture à des publics défavorisés ou handicapés qui ne peuvent pas se rendre dans les salles de classe à chances égales avec les autres. Mais c'est aussi une accessibilité de l'excellence puisqu'elle valorise le hors classe pour les publics les plus demandeurs et que ne satisfont pas les rythmes scolaires habituels. Les économies de temps et d'espace (pas de déplacement, pas de nivellement avec un groupe) sont investies dans des moments d'attention supplémentaires, centrés uniquement sur les signes à apprendre. L'enseignement à distance diminue le rayon de courbure de la courbe gaussienne et permet aux extrémités d'accéder à la norme » (Marty, 2016, p. 7).

Comment interpréter les résistances à l'EàD ?

Dans une perspective d'histoire de l'institution scolaire et universitaire et d'évolution des industries éducatives, le sens représentationnel et sociopolitique des *résistances*, notamment

⁹ Bien que, de 1998 à 2011, on observe, au CNED, une baisse spectaculaire du nombre d'inscrit : de 402 000 en 1998, à 202 000, en 2011 : Auteur non identifié : *Le CNED, un établissement public d'enseignement inadapté à la formation en ligne*, Paris, Rapport de la Cours des comptes, 2013 : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/2_3_1_etablissement_public_enseignement_CNED.pdf.

¹⁰ Les industries éducatives regroupent cinq secteurs (Moeglin, 2010) : les manuels, les machines à enseigner devenues informatiques, la formation à distance (comme dispositif institutionnel), les produits pour l'éducation non formelle, les systèmes numériques d'information et de gestion éducative.

*syndicales*¹¹, contemporaines à l'enseignement à distance, dans le contexte de pandémie durable due au Covid-19 (Núñez Novo, 2020), au sein des universités françaises, prend un relief atypique. Il mérite d'être étudié sous ses diverses facettes, tant dans l'argumentation adoptée pour refuser l'EàD ou pour en déplorer certaines limites que d'un point de vue de l'histoire des sciences et des techniques. Ces résistances et ces revendications diverses sont tellement pressantes que le Ministère de l'enseignement supérieur a repris à son compte, depuis avril 2021, un slogan, en forme de *self-fulfilling prophecy*, prévu pour la rentrée 2021-2022 : le « retour au 100% présentiel ». Les critiques de l'EàD sont tellement anticipées qu'on n'envisage même pas, du moins en premier affichage, une intégration raisonnée des expériences sur des plateformes en laissant aux enseignants une certaine liberté d'évoluer en fonction de leur récente expertise qui n'est pas toujours si négative.

Quelles sont les principales critiques faites à l'EàD et leurs soubassements idéologiques ? On note d'abord la rémanence d'une attitude conservatrice des représentants syndicaux et d'une partie (la plus bruyante) des enseignants. Se mêle à cette posture de crispation corporatiste, un rejet de l'usage de plateformes et de méthodes ou outils divers, comme notamment la classe inversée, la diffusion asynchrone d'un cours ou la réalisation de cours interactifs en synchronie sur des espaces internet et intranet. Dans ce cadre controversé, les étudiants sont psychosocialement (pour certains d'entre eux, minoritaires, idéologiquement consentants) influencés par ces reproches critiques¹². Ces oppositions forment une nébuleuse rageuse et chaotique. Il faudrait pouvoir dénombrer les catégorisations implicites qu'on trouve souvent dans des questionnaires d'enseignants-chercheurs (prétendant faire une enquête « impartiale » sur le « point de vue étudiant » concernant les dispositifs d'EàD), administrés durant le confinement pour tenter d'évaluer la fréquentation des enseignements distanciels. Ces enquêtes se présentent comme « scientifiques ». Leurs auteurs se proposent de faire un « portrait objectif de la situation ». Ces études empiriques servent, dans les faits, de supports justificateurs d'actions politiques (envoi de mailings à de nombreuses listes professionnelles et syndicales) pour dénoncer l'organisation des enseignements à distance dont on ne cherche même pas à séparer le bon grain de l'ivraie (différence entre ceux fournissant un vrai effort pour enseigner à distance et ceux qui effectuent un travail minimal anticipant certaines insatisfactions étudiantes).

Certains argumentaires, appuyés sur des statistiques douteuses, tournent autour de l'idée qu'il existe une sorte de « nouveau prolétariat universitaire » : les *fracturés numériquement*, qui sont, dans les faits, en extrêmement faible nombre et qui, comme on le sait, en sociologie statistique, ont tendance, comme tous les petits pourcentages, à être surestimés (cf. travaux de Kahneman et Tversky : 1984, 1982, 1979). On assiste, depuis mars 2020, à une

¹¹ Un seul exemple parmi cent : un tract du syndicat FO ESR, datant du 31 mai 2021, reçu parmi d'autres depuis mars 2020 : « Les enseignants et les étudiants ne sont pas des cobayes : non à la pérennisation du distanciel ». FO ESR prône notamment « l'abandon de toutes les consignes imposant l'hybridation partielle ou totale des cours » (sic). De telles pressions idéologiques sur les conseils d'administrations et les présidences d'université sont très fréquentes depuis plus de dix-huit mois.

¹² Cette influence sociale des discours critiques de l'EàD sur les étudiants peut aller dans un sens (*plaintes déposées, par peur des risques de contamination, par des promotions de première année devant le Tribunal administratif car la direction d'UFR impose les examens en présentiel,*) comme dans l'autre (*surenchérissement dans la critique des dispositifs à distance pour justifier les décrochages qui existaient cependant en grande partie avant la pandémie*).

« idéologisation » outrancière de l'évaluation de l'enseignement à distance, prenant les atours de la scientificité, au nom de la défense des minorités : les *fracturés numériquement*¹³. Deux types existeraient dans cette frange minoritaire pour qui tous les sacrifices institutionnels sont décrétés : ceux qui n'auraient *aucun matériel informatique* ; ceux *disposant d'une connexion médiocre à l'Internet* ; on ose à peine parler de la catégorie des apprenants en panne cognitive, morale et motivationnelle qui, même en situation présentielle, ne sont là que pour faire acte de présence¹⁴ et qui semblent implicitement rangés dans l'une des deux précédentes catégorisations.

Certains enseignants-chercheurs radicalement contraires à l'EàD ressentent face à ces dispositifs comme une « violence symbolique ». S'agirait-il d'un sentiment de contrainte, lié à l'exigence d'un rédactionnel plus consistant à diffuser aux usagers, sur des plateformes de type Moodle, pour soutenir et accompagner leurs cours en distanciel synchrone ou asynchrone ? Cette obligation liée à la distance et à l'apprentissage asynchrone, semble poser un vrai problème (de surtravail ?). Cette réaction tendancielle souvent minoritaire, jamais dite, rarement énoncée clairement est-elle questionnée, ne serait-ce qu'une seule fois ? En revanche, on fait passer des questionnaires aux usagers sur leurs réactions, qu'on espère négatives, concernant l'EàD ; mais il est rare qu'on les questionne sur la qualité différenciée des services informationnels et des supports de cours reçus. Ce n'est pas mineur. Toute forme d'EàD requiert certaines conditions de consistance et d'organisation pour qu'elle réussisse : exemple : l'effort expressif et la diction continuellement claire que chacun d'entre nous doit s'efforcer d'améliorer ; et l'approche multi-informationnelle (proposer plusieurs supports dont ceux écrits, des résumés de cours, des plans, des graphiques, des vidéos enregistrées, des documents PowerPoint, etc.).

On ne sera cependant pas unilatéral à ce sujet. La critique des contraintes de l'EàD est-elle basée sur des craintes fondées ? Il y a aussi des arguments compréhensibles, en termes d'avenir du métier d'enseignant-chercheur, dans un contexte de protestation contre la loi LPR. Ces revendications court-circuitent les attitudes constructives face à l'EàD. On suppose donc que nombre de protestataires sont contre l'EàD, par peur de voir disparaître des postes dans les laboratoires et dans les UFR. De plus, tout le monde sait que depuis des années ni les traitements ni les ressources de tout type pour les enseignants n'ont augmenté et que les contraintes de travail s'accumulent avec l'accroissement des effectifs étudiants, la raréfaction

¹³ Le Nevé Soisig, « Universités : "Une année blanche du recrutement des diplômés créerait une génération sacrifiée" », *LeMonde.fr*, 4 janvier 2021 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/01/04/universites-une-annee-blanche-du-recrutement-des-diplomes-creerait-une-generation-sacrifiee_6065128_3224.html. Le président de l'université interrogé dans cet article s'émeut des *fracturés numériques* pour les taux de réussite aux examens. « *J'appréhende un peu plus le taux de réussite de cette session car nous avons tenu à faire les examens en présentiel afin de maintenir la qualité de l'évaluation mais aussi son équité, sachant que les étudiants n'ont pas tous le même accès au numérique* ». Il est considéré comme évident que l'accès au numérique est un problème en Université, sans qu'on ait d'élément pour le soutenir scientifiquement. Les présidences d'université reprennent donc assez mécaniquement et mimétiquement l'argument des « *fracturés numériques* » afin de montrer leur bonne volonté égalitariste. Cette rhétorique conformiste n'a pas beaucoup de sens mais elle a la vertu de calmer des angoisses autogénérées par ceux qui animent les protestations.

¹⁴ Il suffit d'observer le caractère spectaculaire des mouvements de foule en examen et donc comment la moitié de l'effectif d'un amphithéâtre de 1^{re} année de licence rend des copies blanches à la fin de la période obligatoire de présence (1h) pour simplement pouvoir confirmer une présence juridique en cours (attestant avoir passé une épreuve et une assiduité) et donc continuer à percevoir une bourse d'étude.

des postes d'administratifs et de techniciens. Les tâches de gestion (administrative, enseignante, pédagogique, de suivi de dossiers) augmentent au détriment des activités principales (recherche, travail intellectuel, rédactions de publications, lectures d'articles et d'ouvrages). L'EàD apparaît alors comme une poursuite de l'industrialisation de l'enseignement supérieur sans les moyens adaptés pour investir dans ce secteur et l'enrichir.

Complémentairement, concernant les usagers, on énonce à voix très basse la définition de leur statut, notamment en termes de devoirs et d'obligations : on n'accepte à peine qu'un étudiant paie des droits d'inscriptions (relativement faibles). On ne fait alors qu'accroître leurs prérogatives, dans une logique purement égalitariste et démocrate (voire victimaire) qui finit par tourner à vide tellement elle devient automatiquement appliquée comme principe. On ne parvient pas à admettre qu'un(e) étudiant(e) doive, au moment-même de son inscription en université, être équipé(e) technologiquement et numériquement. Il semble presque superfétatoire de penser qu'une obligation de disposer de ressources soit de façon aidée (si des critères sociaux s'appliquaient objectivement et non de façon aveugle), soit par des réseaux personnels et familiaux, puisse être édictée, avant même d'envisager une ambition académique. On fait comme si la requête d'effort (en termes de ressources tant monétaires, techniques que cognitive : apprendre à se servir des dispositifs) pour parvenir à se connecter et à étudier était un affront fait aux usagers vus comme inévitablement démunis.

Une réalité des 15-25 ans bien différente sur le plan technologique et culturel tranchant avec l'idéalisation du présentiel

Les enquêtes de l'ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de la distribution de la presse), qui ne peuvent pas être complètement fausses et biaisées, indiquent pourtant que 100% des 15-25 sont connectés à Internet (Albérola et al., 2020) et qu'ils disposent unanimement d'un outil (smartphone, tablette ou ordinateur) pour être insérés dans des réseaux de toutes sortes. On continue, malgré ces statistiques réitérées (Wolff, 2020), à considérer que disposer d'un ordinateur et d'une connexion stable et fluide à Internet, en 2020, n'est pas l'équivalent du fait d'avoir une trousse et des stylos, au XX^e siècle. Uniquement parce que l'ordinateur et les connexions apparaissent à tort comme « nouveaux » et « sophistiqués », on imagine des obstacles presque insurmontables pour les petits groupes de fracturés numériquement. S'agit-il de personnes démunies cognitivement, culturellement et physiquement ? En réalité, on parle d'une population dans la force de l'âge, énergique, en situation de croissance mentale et de progression théorique dans les connaissances. Et là aussi, on ne fait que soutenir, avec fracas, l'hypothèse victimaire.

Sous prétexte de « porter secours », cette vision-là du monde étudiant est empli d'un dédain symptomatique, retenu, caché, minorant. Les soi-disant « faibles en culture » ne sont même pas envisagés comme des élèves, au sens premier du mot (devant s'élever intellectuellement). Ils sont au mieux des *masses opprimées dont la* proportion est de plus en plus surestimée¹⁵. On sollicite les autorités académiques, les Présidences d'Université à grand

¹⁵ En revanche, les conditions de financement de vie quotidienne (logement, nourriture, santé) lors des études est une préoccupation réelle à intégrer mais pas uniquement pour des jeunes adultes provenant de milieux dits défavorisés. Une bonne partie des jeunes adultes des classes moyennes subit des difficultés réelles de vie du fait de la prise en compte par les administrations d'attribution d'aide de la situation favorable de leurs parents alors

renfort d'exposés indignés. Et ces autorités et responsables (et on peut les comprendre) agissent efficacement probablement par crainte de se voir décrits comme « insensibles » ou « inaptes à répondre à la détresse morale étudiante ». Ils débloquent qui des centaines d'ordinateurs en prêt, qui des sommes d'aide à l'achat de matériels (clés de connexions internet, ordinateurs, tablettes, etc.). On empile les unes sur les autres les urgences sanitaires et digitales dans une précipitation anxieuse. Le climat pour aborder ce genre de problème est teinté de protestation permanente. Cette ambiance délétère étouffe toute tentative d'approche pragmatique requérant le développement de capacités cognitives, de trouvailles ou d'attitudes coopératives et constructives. Ce climat ne facilite donc pas la saine gestion de l'anormalité épidémique et de l'exceptionnalité qu'implique une autre manière d'enseigner.

Les situations de cours en présentiel sont alors idéalisées excessivement, sans qu'on sache se souvenir de l'indigence de ces contextes pédagogiques où d'ailleurs beaucoup d'étudiants peinent à prendre des notes durant les cours en salle alors que ce problème n'est plus un souci quand on dispose de vidéos d'enseignements qu'on peut réécouter ou ralentir. On fait comme si les étudiants en présentiel sont hyper assidus, aptes à appliquer les techniques les plus adroites et sophistiquées de prise de note, et très nombreux alors que tout le monde sait que près de la moitié des usagers de toutes les promotions (en licence comme en master) disparaît des salles de cours après deux ou trois séances de début de semestre¹⁶. On refuse de discuter le paradoxe qu'il n'y a jamais eu autant de présents en cours que depuis que les dispositifs d'EàD existent. On fait comme si tous les étudiants étaient profondément motivés pour suivre les cours (présentiels notamment) de façon impliquée, efficace. On oblitère fâcheusement la question essentielle de l'engagement des étudiants, de la volonté d'être mentalement actif en présentiel comme à distance. On imagine un monde idéal d'étudiants unanimement engagés dans leur « métier d'étudiant » et leurs buts d'apprentissage, face à leurs enseignants charismatiquement et utopiquement investis, eux aussi¹⁷, alors que la proportion des étudiants qui lisent des livres liés au cours, assistent à toutes les séances en présentiel est très réduite : un tiers dans le meilleur des cas¹⁸ ?

Conclusion

Le seul intérêt d'un retour au 100% présentiel est ailleurs que dans le but de diffusion des connaissances : *favoriser la socialisation des jeunes adultes en devenir par l'interaction informelle entre pairs* (fêtes, amitiés, discussions, échanges d'affection, débats divers, construction d'une vie bohème, etc.). On peut probablement formuler une vision équilibrée de l'EàD (Lafleur et Samson, 2017 ; Dessus et Marquet, 2009) en prenant en considération

qu'ils sont censés être détachés de leur matrice familiale.

¹⁶ On s'est permis de questionner plusieurs collègues de diverses universités du territoire qui ont tous convergé pour dans leur constat de ce phénomène d'absentéisme en présentiel, après quelques séances de cours.

¹⁷ L'impact de masse de la croyance dans le charisme enseignant a été popularisée par le film qui est, de nos jours encore, considéré comme « culte », *Dead Poets Society*, de Peter Weir (1989). Inutile de rappeler que l'idéologie diffusée dans cette œuvre renvoie à une relation rousseauiste enseignants-enseignés qui romantise le présentiel autour de valeurs communautaristes et narcissiques.

¹⁸ Logiquement, ce chiffre assez bas peut probablement être augmenté en raccrochant, par exemple, des salariés (ne venant pas en présentiel) par des vidéos diffusées en asynchronie ou au moyen d'un service plus complet (écrit, vidéo, accompagnement) proposé à des catégories rencontrant des difficultés à suivre certains cours ou souffrant de certains handicaps.

l'importance de la gestion des risques épidémiques et de l'innovation pédagogique. L'EàD devrait être plutôt vu comme un révélateur de ce qui va et ce qui ne va pas dans les situations d'enseignement en université¹⁹ au lieu d'être apprécié comme le choix du pire pour les enseignants et les étudiants. Quand pourra-t-on avoir le temps de faire une synthèse de la littérature des évaluations concernant les pratiques en ligne d'enseignement, en France et en Europe, de construire un corpus des critiques positives et des catégorisations négatives des pratiques et des usages ? Comment repenser le travail des enseignants alternant habilement contenus en ligne par des technologies multimédias, structures informatisées de répétitions d'exercices, interactions guidées de groupe et accompagnement individualisé des formés ? Si un travail plus sérieux était à faire sur ce sujet, il faudrait formaliser les enjeux actuels et futurs d'une transformation des modes d'enseignement intégrant les dispositifs numériques de façon créative, innovante, efficiente et partagée socialement. On se rendrait alors compte que ces pratiques éventuellement mixées avec des formes pédagogiques en présentiel, revisités et reformulés, ne seraient pas spécialement des instruments d'économie budgétaire. On verrait alors que ces dispositifs permettraient surtout d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'impliquer plus d'étudiants, des handicapés aux salariés, aux individus éloignés des centres urbains, dans la vie intellectuelle, base minimale de tout apprentissage sérieux. Une charte des droits et devoirs des usagers et des membres des équipes pédagogiques devraient accompagner ce type d'évolution. Avec tout le cortège des récriminations contre l'EàD qu'on lit régulièrement dans les courriels syndicaux ou sur des listes d'expression libre dans les universités, on est loin du compte.

Références bibliographiques

ALBÉROLA E. *et al.*, 2020, *Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019*, Paris, ARCEP/ CGE/ Mission Numérique/CREDOC : https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-barometre-num-2019.pdf.

ANZIEU D., 1975, *Le Groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

ARDOINO J. et SECA J.-M., 1988, *Le dispositif d'Enseignement Public à Distance (EAD) Agricole*, Étude commandée au GREP par le Ministère de l'Agriculture (DGER).

Dessus Philippe et Marquet Pascal (éd), 2009, *Les Effets des dispositifs d'enseignement à distance, Distances et savoirs*, vol. VII ; n° 1 (numéro thématique) : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1.htm>.

DOISE W. et MUGNY G., 1981, *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions.

GILON C. et VILLE P., 2014, « Clefs pour l'analyse institutionnelle », *Le Sujet dans la Cité*, n°3/1, pp. 87-98 : <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs03.0087>.

GUILLEVIC C., 1992, *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.

¹⁹ Le seul exemple de certains pays africains, ayant un faible réseau internet et dont la population n'a même pas majoritairement accès au web ou à un réseau électrique stable, suffit à démontrer la nécessaire contextualisation de notre réflexion qui ne concerne que la situation française. Au Congo (RDC ou Congo-Brazzaville) ou au Bénin, le présentiel est une solution vitale pour la poursuite des enseignements.

KAHNEMAN D. et TVERSKY A. (éd.), 1982, *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*, Cambridge, Cambridge University Press.

KAHNEMAN D. et TVERSKY A., 1984, « Choices, Values and Frames », *American Psychologist*, n° 39, pp. 341-350.

KAHNEMAN D. et TVERSKY A., 1979, « Prospect Theory : An Analysis of Decisions Under Risk », *Econometrica*, vol. 47, n° 2, pp. 313-327.

LAFLEUR F. et SAMSON G., 2017, *Formation à distance en enseignement supérieur. L'enjeu de la formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LEHNISCH J.-P., 1982, *L'Enseignement à distance*, Paris, PUF.

LOURAU R., 1972, *Les analyseurs de l'Église. Analyse institutionnelle en milieu chrétien*, Paris, Anthropos.

MARTY O., 2016, « Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme », *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, vol. 32, n° 1 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348565/document>.

MILJKOVITCH R. et al. (éd.), 2017, *Psychologie du développement*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

MOEGLIN P., 2010, *Les Industries éducatives*, Paris, PUF.

MUGNY G. et CARUGATI F., 1985, *Les Représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval.

NÚÑEZ NOVO B., 2020, *L'Enseignement en ligne à l'époque des coronavirus (Covid-19) : Leçons à distance*, Sarrebrück, Omniscriptum Publishing Group.

PERRET-CLERMONT A.-N. et NICOLET M. (éd.), 2001, *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.

PERRIAULT J., 2002, *L'Accès au savoir en ligne*. Paris, Odile Jacob.

PIAGET J. 1969, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël.

PIAGET J., 1937, *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PIAGET J., 1923, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PLÉTY R., 1996, *L'Apprentissage coopérant*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

SECA J.-M., 2013, « Représentations sociales et champ de l'éducation » (trad. roumaine : « Rezentarile sociale si campul educatiei », in S. BONCU et C. CEOBANU (éd.), *Psihosociologie scolara*, Iasi, Polirom, pp. 66-77) : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03002448v1>.

SECA J.-M., 2010, *Les Représentations sociales*, Paris, Armand Colin.

SIMONSON M. (éd), 2016, *Distance education. Statewid, Institutional and Intercultural Applications : Readings From the Pages of Distance Learning Journal*, Charlotte, Information Age Publishing.

VYGOTSKY L., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press (1^{re} édition en langue russe : 1934).

VYGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (1^{re} éd. en langue russe : 1934).

WOLFF L. (éd.), 2020, *Culture Chiffres, 2020*, Paris, Ministère de la Culture, DEPS.

REFLEXIONS POUR L'AVENIR

Charalampopoulou/ Tali Otmani	<u>L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ?</u>
Kiprianos P.	<u>Éduquer pour l'Avenir : Repenser le rôle des enseignants.</u>
Moghaizel-Nasr N.	<u>La Crise De La COVID 19, Opportunité pour Accélérer les Transformations Nécessaires dans L'E.S.</u>
Roellens C.	<u>Prudence et enseignement supérieur au XXIe siècle.</u>
Sarraff S.	<u>L'enseignant comme acteur social face aux défis du XXIème siècle.</u>

L'UNIVERSITÉ D'APRÈS. QUELLES LEÇONS TIRER DE LA MISE À DISTANCE DES COURS ?

*Charalampopoulou Christiana, Université Toulouse Jean Jaurès
Tali Otmani Fatiha, Université Toulouse Jean Jaurès*

Résumé : Cet article propose d'analyser les freins rencontrés par les enseignants universitaires face à l'injonction de la mise à distance des cours pendant la pandémie. Notre recherche, basée sur une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, montre que les freins touchent au manque de formation, aux difficultés d'adaptation des pratiques pédagogiques, de communication et de mutualisation des pratiques pédagogiques, aux représentations qu'ont du numérique les enseignants et au manque de communication. Malgré ces freins, les enseignants déclarent avoir mobilisé des stratégies diversifiées afin de conserver leur pouvoir d'agir dans le système universitaire ayant subi un changement.

Mots-clefs : université, pandémie COVID-19, freins

Abstract: *The aim of this paper is to analyze the obstacles encountered by university teachers in implementing remote teaching during the pandemic. Our research, based on a mixed methodology, shows that teachers faced difficulties related to the lack of training and of communication as well as to their representations of digital technologies for education. Despite these obstacles, teachers declare having mobilized diverse strategies in order to retain their power of act in the changing university system.*

Keywords: university, COVID-19 pandemic, difficulties

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo analizar las dificultades e incertidumbres que enfrentan los profesores universitarios ante el requerimiento de implementar clases a distancia durante la pandemia. La lectura de las estrategias adoptadas por los profesores para transformar o no sus prácticas pedagógicas nos permite identificar las principales dificultades encontradas. Nuestra investigación muestra que los obstáculos operativos que enfrentan los profesores están relacionados con la falta de formación, comunicación y el intercambio de prácticas pedagógicas, así como con las competencias para el uso eficiente de la tecnología digital.*

Palabras clave: Universidad, Pandemia COVID-19, obstáculos operativos

Resumo: *Este artigo propõe analisar os obstáculos encontrados pelos professores universitários em face da liminar para cursos à distância durante a pandemia. Nossa pesquisa, baseada em uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, mostra que os obstáculos estão relacionados à falta de formação, às dificuldades na adaptação das práticas de ensino, de comunicação e de compartilhamento das práticas de ensino, às representações dos professores no que concerne à tecnologia e à falta de comunicação. Apesar destes obstáculos, os professores declararam mobilizar várias estratégias para manter seu poder de ação no sistema universitário que sofreu mudanças.*

Palavras-chave: universidade, pandemia COVID-19, obstáculos

1. Introduction

Il y a un avant et un après la crise sanitaire liée à la COVID-19. De la petite enfance à l'enseignement supérieur, les acteurs de l'éducation vivent actuellement des changements et affrontent de nouveaux rôles (UNESCO, 2021). Éduquer pour le futur, dans un monde post-pandémie, se présente comme un défi pour ces acteurs. Les futurs de l'éducation sont à eux de les dessiner en faisant preuve d'adaptation et de créativité face à l'incertitude générée par les crises. Le présent article vise à participer dans le débat autour des futurs de l'éducation dans le contexte universitaire en pleine mutation.

Face à l'urgence sanitaire, les enseignants universitaires ont été contraints à basculer leurs enseignements à un format à distance, modalité inédite pour grand nombre d'entre eux. S'adapter au nouveau contexte distanciel n'a pas été de soi (Kruszewska, Nazaruk et Szewczyk, 2020 ; Vidal, 2020). L'injonction de la mise à distance des cours a été reçue avec plus ou moins de difficultés par les enseignants en fonction de leur niveau d'appropriation du numérique éducatif et a souvent donné naissance à de nouvelles pratiques pédagogiques (Detroz, Tessaro et Younes, 2020 ; Yan, 2020) nécessitant le développement de nouvelles compétences. Le changement subi par le contexte universitaire pourrait être qualifié de « rupture » (Saint-Jean et Seddaoui, 2013) au sens où les conditions d'exercice du métier enseignant à l'université se sont vues totalement modifiées pour certains. Cependant, ce changement n'est pas vécu de la même façon par tous les enseignants, certains ayant l'expérience précédente de l'enseignement à distance, d'autres non.

La pandémie peut être pensée soit comme une simple parenthèse soit comme mutation du système éducatif (Wagon, 2020). En s'inscrivant dans la deuxième approche, dans cet article, notre objectif est de tirer des leçons de cette période inédite pour penser l'université d'après et faire de la crise une opportunité de réflexion sur les pratiques d'enseignement et de formation des enseignants.

2. L'analyse stratégique des changements dans l'enseignement supérieur

Le basculement des pratiques au tout distanciel a été source pour certains enseignants de nouvelles problématiques ou freins auxquels ils ont dû faire face. De nombreux travaux de recherches sur le contexte pandémique ont montré que ces freins pouvaient être de différents ordres : les aspects techniques, l'accès aux enseignements en ligne et le manque d'accompagnement ressortent en particulier (Alonso Vilches *et al.*, 2020 ; Cucchi, M., 2021 ; Issaieva *et al.*, 2020 ; Kruszewska *et al.*, 2020 ; Papadopoulou, 2021). Un frein est un problème, c'est-à-dire tout ce qui empêche, gêne ou perturbe le fonctionnement d'une organisation, ici le système universitaire (Crozier et Friedberg, 1977). Ce problème peut ne pas être partagé par l'ensemble de membres de l'organisation ; ce qui est problème pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre.

Le contexte de changement induit par la pandémie a touché l'organisation universitaire et a potentiellement amené des transformations pédagogiques dans les pratiques enseignantes par la rencontre de freins ou problématiques à résoudre. Nous mobilisons l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977) afin de traiter la question des freins aux pratiques des enseignants du supérieur en lien avec les usages du numérique. Selon ces auteurs, pour mieux saisir le fonctionnement d'un système, il est important de « chercher à

comprendre le rapport entre l'individu et l'organisation à partir d'une réflexion et d'une analyse de l'acteur, de ses objectifs et de la logique de son action » (p.46). Au sein d'une organisation, les acteurs construisent des stratégies afin d'atteindre leurs objectifs. Ils mobilisent ainsi des ressources face aux freins auxquels ils doivent faire face.

De plus, au sein d'une réorganisation du système par les instances décisionnaires (ici l'université publique française), les acteurs peuvent, malgré les contraintes auxquelles ils sont soumis, trouver des « zones d'incertitudes » dans lesquelles ils vont accéder à un « espace de jeu ». Ces « zones d'incertitudes » leur permettent de saisir des opportunités afin de viser à conserver ou à élargir leur pouvoir. De fait, « plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir » (Crozier et Friedberg, 1977, p.79). Chacun choisira des stratégies particulières en regardant le bénéfice/risque pour lui afin de conserver des marges de manœuvre et gagner en pouvoir.

Pour mieux saisir l'intérêt de l'approche par le « système d'action concret », nous pouvons décrire le fonctionnement de l'université selon trois sous-systèmes dans lesquels les acteurs vont chercher à utiliser les « zones d'incertitudes » de façon variable. Les acteurs (niveau micro) sont vus comme appartenant à un système universitaire (niveau macro) dans lequel ils interagissent avec d'autres acteurs chargés du pilotage des actions (niveau méso). À chaque niveau, les enseignants sont ainsi confrontés à différents freins. Crozier et Friedberg (1977) repèrent certaines sources de pouvoir qui déterminent la place que va occuper l'acteur dans le système : sur le niveau macro ou méso, les acteurs occupent une place de pouvoir décisionnaire ; sur le niveau micro, les acteurs peuvent soit détenir des compétences spécifiques (par exemple des compétences numériques), soit être dans la maîtrise de règles de l'organisation ; enfin, ils peuvent être dans la maîtrise de relations dans l'université.

La littérature sur l'usage du numérique en éducation dévoile qu'au niveau micro, certains enseignants peuvent ne pas avoir la maîtrise des outils numériques et refuser dès lors leur utilisation (Trestini, 2012). Au niveau méso, ils peuvent être face à des enjeux de pouvoir liés à des choix de supports de communication tel que le choix entre supports d'enseignement institutionnels ou externes (Alvarez, Carnus et Loizon, 2021) ou aux questions d'accès aux formations (Hanna *et al.*, 2019). Au niveau macro, les instances universitaires ont parfois des politiques de déploiement très diversement mises en œuvre au sein des structures pédagogiques (Boleguin, Guillon et Kennel, 2019).

Pour notre recherche, l'analyse stratégique visera « à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu de l'acteur » (Crozier et Friedberg, 1977, p.57) en lien avec les freins qu'il peut rencontrer dans les pratiques d'enseignement à distance lors de la pandémie. Ici, il s'agira donc de voir comment les enseignants ont inscrit leurs pratiques dans les contraintes du « système d'action concret » de l'université en temps de pandémie, en regardant les freins rencontrés. Quels freins les enseignants ont-ils rencontré dans la mise en œuvre de leurs enseignements en distanciel lors de l'arrivée de la pandémie ? Quelles stratégies ont-ils adopté pour agir malgré ces freins afin de conserver un pouvoir d'agir ?

3. Cadre méthodologique

3.1. Posture épistémologique

Dans une double visée heuristique et praxéologique, notre posture épistémologique est celle de praticiennes-chercheuses (Garbarini, 2001), abordant notre terrain de recherche avec l'expérience de Référentes Usages du Numérique (RUN) et en tant que chercheuses sur cet objet.

3.2. Recueil de données

Basées sur le paradigme compréhensif (Berthelot, 2001), nous mobilisons une méthodologie mixte, quantitative et qualitative (Corbière et Larivière, 2021). Premièrement, le recueil des données quantitatives repose sur l'utilisation des questionnaires (n=143) auto-administrés en ligne. Le questionnaire a été diffusé auprès d'enseignants, y compris de vacataires, de PRAG et de PRCE, de doctorants et de formateurs, de l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J) en France en juin 2020 dans un contexte de pandémie. L'outil a été composé de 55 questions : 50 questions fermées (à choix multiples, oui/non) et 5 questions ouvertes. Dans cet article, nous nous focalisons sur les questions, fermées et ouvertes, axées sur les freins rencontrés durant le premier confinement.

Puis, les données qualitatives ont été recueillies par des entretiens (n=7) à usage complémentaire menés avec des enseignants volontaires : quatre femmes et trois hommes de statuts variables (PU, MCF, PRAG, PRCE, contractuels). Le guide de l'entretien semi-directif abordait les freins rencontrés dans la mise en œuvre des pratiques d'enseignement à distance avant et pendant la pandémie.

3.3. Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons fait un focus sur le niveau micro en examinant les freins déclarés par les acteurs dans leurs pratiques. Pour le traitement des données quantitatives, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives et inférentielles (test khi2), tandis que pour les questions ouvertes et les entretiens (données qualitatives), nous avons mené une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007).

3.4. Cadre éthique

Dans la présente recherche, nous avons respecté le cadre éthique en informant tous les participants des objectifs de la recherche pour avoir leur consentement avant de les interroger. Les données recueillies ont été anonymisées et traitées de manière strictement confidentielle.

4. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats de notre recherche en trois temps : a) le profil des répondants à l'enquête par questionnaire, b) les principaux freins rencontrés lors du premier confinement dans la mise à distance des cours et c) les facteurs de l'émergence de ces freins.

4.1. Profil des répondants

Au total, 143 enseignants ont accepté de répondre à l'intégralité du questionnaire. Parmi eux, 66 % sont des femmes et 34 % sont des hommes. La répartition selon l'âge, l'ancienneté dans le métier, le statut, le niveau auquel ils enseignent et les disciplines enseignées sont représentés dans la figure 1. Il importe de noter que 22 % des enseignants participant à cette enquête se disent être experts dans le domaine du numérique : soit le numérique fait l'objet de leur domaine de recherche ou de formation, soit ils assurent ou ont assuré dans leur carrière universitaire des responsabilités administratives en lien avec les outils numériques (ex. RUN).

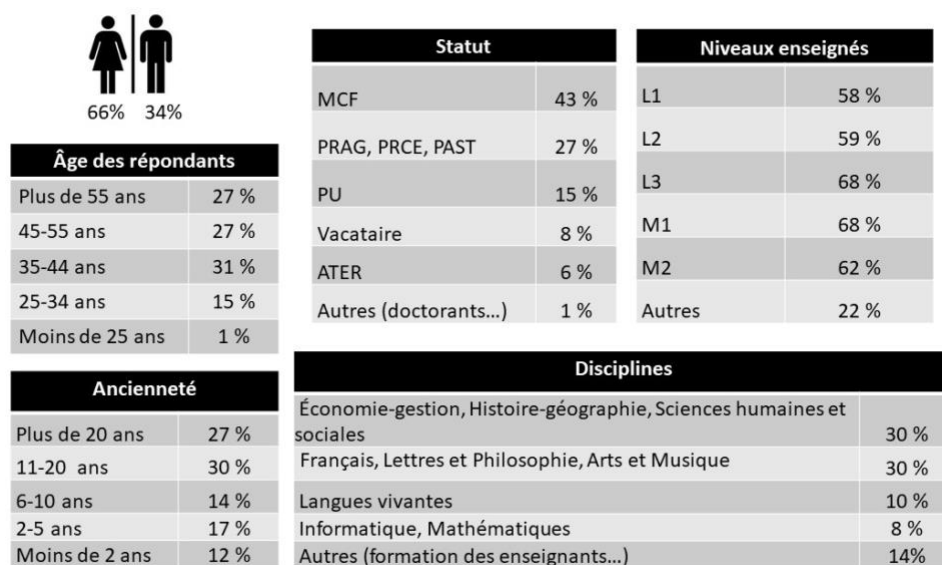


Figure 1. Profil des répondants (n=143).

4.2. Les principaux freins rencontrés par les enseignants

Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient rencontré des freins dans la mise en œuvre du Plan de continuité des activités (PCA) de l'UT2J pendant le confinement du printemps 2020, 43 % (n=62) ont répondu positivement. Parmi ces enseignants, 23 % ont rapporté que ces freins ont été dus au manque de temps à investir dans la nouvelle réalité de l'enseignement à distance et 22 % au manque de formation à l'usage du numérique éducatif. 15 % n'avaient pas le matériel approprié (outils, connexion) pour mener un enseignement de qualité. De même, 15 % de ces professionnels reprochent à l'institution de ne pas avoir assuré un pilotage efficace de la gestion de la crise, générant ainsi des problèmes dans la réalisation du PCA. 11 % disent que leurs freins sont liés au manque de coordination entre les enseignants et entre les services (figure 2).

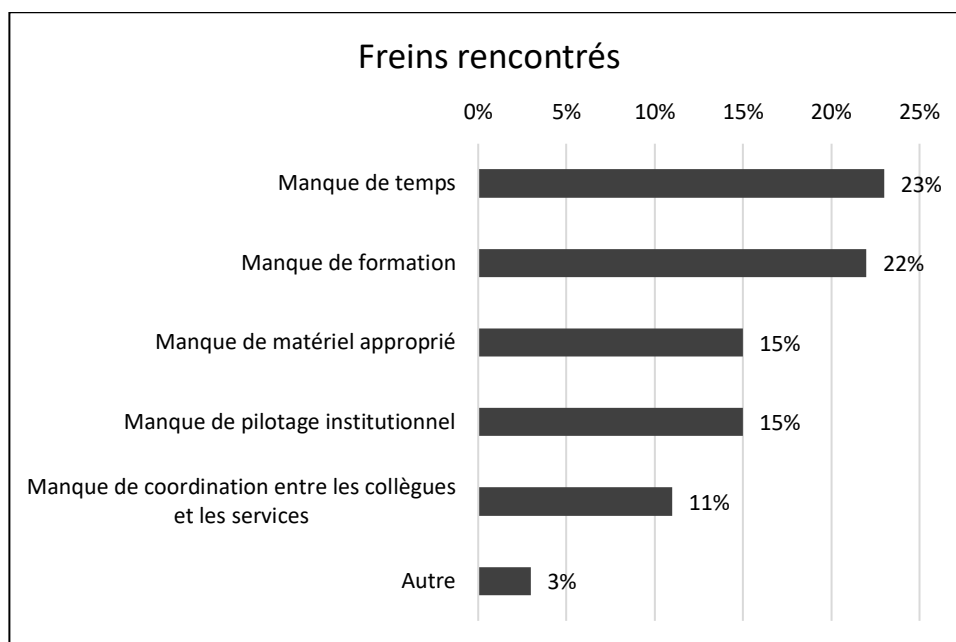


Figure 2. Les principaux freins rencontrés en mars 2020 (n=62).

Quant aux autres freins cités, certains enseignants évoquent des limites pédagogiques (relation pédagogique aliénée, manque d'efficacité) ou didactiques (« absurdité » de l'enseignement de langue orale à distance, outils inappropriés à l'enseignement de l'interprétation simultanée ou consécutive), des freins organisationnels (mise en place chronophage, manque d'anticipation et de préparation) et des raisons familiales et de vie privée (enfant à bas âge).

L'analyse des données qualitatives vient compléter ces résultats en faisant surgir quatre catégories de freins : le manque de formation, les difficultés d'adaptation des pratiques pédagogiques, les représentations du numérique chez les enseignants et, enfin, le manque de communication et de coordination.

4.2.1. Freins liés à la formation

En termes de poids dans les déclarations faites par les enseignants, le principal frein qui apparaît touche à la formation professionnelle. Dans cette thématique, un premier frein concerne le manque de temps pour se former ou pour expérimenter de nouvelles pratiques intégrant les outils numériques. 31 % des enseignants interrogés rapportent que la raison pour laquelle ils n'ont pas suivi de formation au sujet de l'usage pédagogique du numérique est l'absence de temps libre dédié à ce fait. Avec la pandémie, « *le problème n'est pas tant la motivation pour se former. C'est le manque de temps et le fait d'avoir été contraint au télétravail dans des conditions stressantes et dans l'urgence sans aucune formation ni aide et sans temps avec un enfant en bas âge à gérer. Nous sommes déjà suffisamment débordés en temps normal.* » (S141²⁰). D'autres acteurs dénoncent le caractère chronophage de l'usage du numérique dans l'enseignement : « *Ils [les outils numériques] sont assez inefficaces et*

²⁰ Les acteurs sondés par questionnaire sont représentés par un « S » et ceux interviewés par un « E ».

demandent beaucoup de temps pour peu de résultats. » (S201).

Deuxièmement, nous avons constaté que la non-maîtrise du numérique éducatif a posé problème à certains enseignants. De fait, 10 % des enseignants de notre enquête ont déclaré avoir refusé l'usage des outils numériques avant la pandémie à cause de lacunes en matière de compétences techniques. Par conséquent, 23 % des enseignants déclarent s'être retrouvés face au besoin de se former sur le tas à l'usage du numérique à l'arrivée de la pandémie. Certains enseignants évoquent une prise de conscience, suite à l'expérience de la COVID-19 : *« de la nécessité de formation » (S23), « de la nécessité de développer les compétences numériques pour préparer l'avenir » (S60), « de la nécessité de repenser, en fonction du potentiel de ces outils, le cours, l'année qui vient, qu'il y ait ou non reconfinement. » (S62).*

Le troisième frein touche à des questions plus institutionnelles et est lié à un défaut ou une insuffisance des formations initiales et continues pour permettre aux professionnels d'utiliser le numérique éducatif. Certains enseignants interrogés ont pointé les carences de ces formations qui leur auraient permis de faire face à la crise plus rapidement et efficacement : *« formation parfois inadaptée à nos besoins spécifiques » (S178), « beaucoup de ce qui est présenté n'est pas pertinent pour mes cours » (S135), « les formations sont placées à des horaires qui ne conviennent pas à ma réalité de travail » (S132).* Par ailleurs, cette enseignante critique le caractère techno-centrée des formations proposées : *« c'était plus sur les outils, comment utiliser Adobe Connect, comment utiliser Moodle. Ce n'est pas forcément sur la pédagogie. » (E3).*

4.2.2. Freins liés à l'adaptation des pratiques pédagogiques

Dans la deuxième thématique, celle des pratiques pédagogiques, les enseignants ont principalement rencontré des difficultés pour adapter les cours à un format d'enseignement à distance (30 %), pour suivre individuellement les étudiants (30 %) et pour adapter les examens à un format d'évaluation en ligne (27 %). Les répondants évoquent également le besoin d'une évaluation et d'une capitalisation des pratiques et des usages expérimentés lors du premier trimestre de la pandémie et qui sont susceptibles de préparer les enseignants lors de situations similaires. En effet, ils ont exprimé le sentiment de ne pas savoir, en sortant du premier confinement, *« ce qui marche et ce qui ne marche pas en matière d'enseignement à distance » (S35) : « Comme rien n'a été anticipé, tout s'est fait sur le tas. Donc, tout a été plutôt bricolé que bien pensé et conçu. De même, au sortir du confinement, il n'y a pas de prise de recul sur comment ça s'est passé, comment ont fait les autres, les erreurs à éviter et les choses bien à mettre en place, etc. Donc, on risque de retomber dans les mêmes travers et de faire souffrir les enseignants et les étudiants de cette situation » (S189).*

4.2.3. Freins liés aux représentations du numérique

Les représentations du numérique chez les enseignants apparaissent comme source de réticence et constituent un frein dans l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Cette réticence touche à des questions pédagogiques (dégradation de la relation enseignant-étudiant), didactiques (non-application dans certaines disciplines, résultats insatisfaisants) et idéologiques (politiques gouvernementales néo-managériales). Ainsi, 36 % des répondants, au moment de la passation du questionnaire, ne souhaitaient pas

continuer à utiliser les outils qu'ils avaient expérimentés pendant le premier confinement. En l'occurrence, cet enseignant rapporte qu'en mars 2020, il a utilisé « *ces outils par défaut faute de mieux, pour pallier l'urgence* » et il exprime ne pas souhaiter continuer à les mobiliser une fois la crise passée : « *Ils resteront très marginaux dans mon enseignement.* » (S201). Deux autres raisons de cette non-adhésion rapportées par les enseignants sont l'accentuation des inégalités entre les étudiants et l'augmentation du taux de décrochage.

4.2.4. Freins liés au manque de communication

Enfin, au niveau de la communication, le frein principal relaté concerne le manque d'information en lien avec les ressources humaines disponibles sur le campus et qui œuvrent, avec plus ou moins de moyens, à l'accompagnement des enseignants dans l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques. En effet, 12 % des professionnels disent ne pas savoir où se tourner pour se former ou pour demander de l'aide. Ce manque explique en partie pourquoi les guides d'utilisation des outils numériques de l'université n'ont pas été consultés par 34 % des répondants depuis le début de la pandémie ou n'ont pas suivi les webinaires organisés par l'institution (85 %) : « *Je n'ai pas été informée des formations proposées, c'est dommage.* » (S4). Cette thématique reflète le 11 % des répondants à notre enquête qui dénoncent le manque de coordination entre les services institutionnels et les acteurs de l'accompagnement (ex. ingénieurs pédagogiques, RUN).

4.3. Les enseignants n'ayant pas rencontré de frein

Il est à noter que 57 % des enseignants n'ont pas rencontré de freins dans la mise à distance de leurs enseignements. Cela pourrait s'expliquer par les caractéristiques de notre échantillon qui, dans sa majorité, dispose des compétences numériques. Au vu des résultats, il existe un lien significatif²¹ entre le fait d'avoir une expertise dans l'intégration du numérique dans l'enseignement (22 %) et le fait de se sentir plus compétent dans son intégration dans l'enseignement avant (p-value=0,000 ; khi2=47,325 ; ddl=4) et après le premier confinement (p-value=0,000 ; khi2=29,222 ; ddl=4). Par ailleurs, nous avons observé l'existence d'une

²¹ Nous considérons comme seuil de corrélation p-value<0,05.

relation significative entre le fait d'avoir reçu une formation au numérique avant le confinement et son intégration dans les pratiques d'enseignement ($p\text{-value}=0,031$; $\chi^2=4,654$; $ddl=1$). Les enseignants de notre échantillon qui avaient reçu des formations à l'usage du numérique éducatif avant la pandémie (33 %) l'avaient aussi utilisé dans leurs pratiques.

Il existe également un lien significatif entre le fait d'avoir utilisé le numérique auparavant et l'adaptation plus ou moins difficile en début de pandémie. Les enseignants qui avaient déjà une expérience dans l'usage du numérique pour l'enseignement (90 %) n'ont pas rencontré de frein particulier dans l'adaptation de leurs cours à un format distanciel ($p\text{-value}=0,001$; $\chi^2=15,423$; $ddl=4$). Avant la pandémie, 10% des enseignants se considéraient comme « pas compétents » dans l'usage du numérique pour l'enseignement, tandis que ce pourcentage est réduit à 7,5 % après le premier confinement. Nous constatons que la mise en œuvre de la continuité pédagogique les a poussés à se considérer comme davantage compétents, comme l'explique cet enseignant : « *ce dont je suis persuadé, c'est que je suis montée en compétence de fait là-dessus et que les compétences, je ne vais pas le mettre de côté.* » (E4).

5. Discussion

5.1. L'exploitation des « zones d'incertitudes » malgré les freins

Nos résultats nous permettent de décrire les principaux freins rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de leurs enseignements en distanciel lors de la crise sanitaire. Ces freins repérés dans les déclarations des acteurs nous amènent à penser que les problématiques seraient possiblement liées à un manque de ressources mobilisables par les enseignants pour faire face au changement (Crozier et Friedberg, 1977). Ces derniers ont été bousculés dans leurs pratiques habituelles, pour autant, ils ont inventé des stratégies pour agir malgré ces freins afin de conserver un pouvoir d'agir au sein du système universitaire. En effet, bien qu'il y ait des freins, la continuité pédagogique a pu être mise en œuvre assurant malgré tout le fonctionnement du système macro.

Les freins se situent donc à différents niveaux du système. Le manque de formation relève à la fois du niveau macro (l'université n'a pas forcément mis tous les moyens attendus), mais aussi au niveau micro (certains enseignants étant réfractaires au numérique d'une part, mais ayant aussi peu de temps pour y investir). Quant au niveau méso, il est pointé par les enseignants comme défaillant, en particulier dans la coordination nécessaire au niveau des structures pédagogiques. Pourtant, enseignements et évaluations ont eu lieu, ce qui indique bien que les enseignants ont su exploiter les « zones d'incertitudes » pour agir et conserver des marges de manœuvre dans leurs pratiques quotidiennes.

Au sein des trois sous-systèmes, les « zones d'incertitudes » qui se jouent ont conduit les enseignants à faire des choix et à utiliser des marges de manœuvre pour détourner le

système, le contourner ou l'adapter. « Si changement et crise (*krisis*, c.-à-d. la décision chez Hippocrate) sont fréquemment liés, c'est bien, nous semble-t-il, parce que la question du choix occupe une place centrale dès lors qu'il s'agit de s'engager individuellement ou collectivement, mais durablement, dans une nouvelle trajectoire » (Cros et Broussal, 2020, p. 2). Les transformations liées aux pratiques sont, de fait, impactées par les choix inhérents à chaque enseignant qui interprète les injonctions et se construit une pratique en lien avec ses propres analyses du terrain et ses valeurs (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2020).

Les enseignants ont eu à repenser leurs enseignements en définissant « l'objet, les objectifs, les finalités, les moyens et les outils adéquats » (Issaieva *et al.*, 2020, p. 2). C'est bien dans l'exploitation de ces outils numériques que se trouvent les sources de pouvoir. Nous avons montré par ailleurs que certains enseignants ont été capables d'exploiter les « zones d'incertitudes » en particulier en s'appuyant sur la détention des ressources relevant des compétences numériques, ici mobilisées par les experts.

La mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement à distance dépend donc de la gestion de l'ensemble de ces caractéristiques, sans oublier l'importance des compétences et connaissances technologiques des enseignants qui doivent sans cesse se renouveler compte tenu du développement accéléré et de la diversification des technologies numériques (Backfisch *et al.*, 2020).

5.2. Quelles compétences pour l'enseignant dans l'université d'après ?

Nos résultats nous permettent de voir l'importance relevée par les enseignants dans les freins liés au manque de formation. Or, ces derniers dévoilent à la fois un défaut de formation initiale, mais également de formation continue (niveau méso et macro) au regard des besoins d'adaptation rapide auxquels se sont confrontés les acteurs en période de crise.

L'apprentissage de jeux nouveaux, selon Crozier et Friedberg (1977), est pour l'acteur à la fois conquête institutionnelle et acquisition de nouvelles compétences. En France, la mise en place d'un référentiel de compétences des enseignants universitaires (2018) a permis de pointer les attendus dans la formation initiale du métier. La pandémie a bel et bien suscité des besoins de nouvelles compétences pour être en capacité de réagir efficacement et rapidement à la mise à distance des enseignements. Le développement de nouvelles compétences chez les enseignants est vu comme essentiel pour qu'ils puissent s'adapter au système contraint, étant donné que l'institution (niveau macro) n'a pas toujours réussi à répondre aux besoins des acteurs en matière de formats ou de contenus de formation proposés.

De fait, nous pourrions repenser les compétences requises pour l'intégration du numérique dans les enseignements au regard des besoins non seulement numériques, mais aussi pédagogiques et organisationnels. Nous proposons donc un tableau synthétique qui permettrait de repérer les compétences nécessaires aux acteurs pour conserver du pouvoir d'agir en cas de nouvelle crise (tableau 1).

Compétences numériques	Compétences pédagogiques	Compétences organisationnelles
<ul style="list-style-type: none"> · Maîtriser les outils numériques pour l'enseignement et l'évaluation ; · Savoir choisir les outils numériques les plus pertinents en fonction des modalités d'enseignement et des publics apprenants ; · Faire un usage pédagogique des outils numériques dans le respect des dispositifs législatifs et réglementaires en vigueur (protection des libertés individuelles et publiques, confidentialité des données, droit de/à l'image, etc.) ; · Savoir produire des ressources pédagogiques adaptées et explicites à l'aide du numérique ; · Savoir adapter un cours et une évaluation dans un format en distanciel avec l'aide du numérique ; · Savoir résoudre des problèmes techniques en lien avec l'enseignement à distance/hybride ; · Savoir gérer les outils numériques de façon à interagir efficacement avec les étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> · Savoir développer des techniques pour renforcer les liens avec les étudiants et les interactions en ligne ; · Savoir suivre individuellement les étudiants et savoir faire un feedback personnalisé auprès d'eux ; · Savoir favoriser l'engagement actif des étudiants ; · Expliciter clairement les attentes vis-à-vis des étudiants lors d'un contrôle à distance ; · Prendre en compte les besoins éducatifs individuels des étudiants dans la conception et la réalisation des cours ainsi que dans l'évaluation des acquis ; · Prendre en compte dans son enseignement une pluralité d'approches et d'outils pédagogiques ; · Prendre en compte dans son enseignement les espaces physiques et virtuels d'apprentissage et l'articulation entre les deux ; · Savoir improviser. 	<ul style="list-style-type: none"> · Savoir s'adapter rapidement à une nouvelle situation ; · Savoir identifier les personnes-ressources et savoir exprimer une demande d'accompagnement (ex. usage des outils numériques, conseil pédagogique) ; · Savoir collaborer avec les acteurs de la communauté éducative (ingénieurs, conseillers pédagogiques).

Tableau 1. Compétences potentiellement intéressantes pour répondre aux freins.

6. Conclusion

Notre recherche a permis de repérer une partie de freins rencontrés par les enseignants dans la mise à distance des enseignements en début de pandémie. Malgré ces freins, les enseignants ont déclaré avoir mobilisé des stratégies diversifiées afin de conserver leur pouvoir d'agir dans un système ayant subi un changement (Charalampopoulou, 2020). Conscientes des limites de notre recherche en matière de représentativité et sans prétention de généralisation, notre objectif était de décrire et de comprendre les freins déclarés des enseignants et d'apporter un éclairage de la situation telle qu'elle a été vécue par les protagonistes.

Avant la pandémie, dans le contexte universitaire, le changement-rupture dû aux seules vertus des technologies numériques paraissait peu probable (Mœglin, 2002, cité par Baron, 2020). La pandémie a bousculé cette situation malgré le fait que les enseignants ont « bricolé » dans l'urgence afin de répondre à l'obligation de la mise à distance des cours avec le numérique. En effet, certains freins rencontrés pourraient s'apparenter à une forme d'accélérateur pour stimuler les enseignants (Baron, 2020) ou servir comme incitation à l'émergence de la créativité et au développement de compétences.

Si l'on veut vraiment le changement, il faut accepter l'inévitabilité des crises. Mais il faut, en même temps, accepter le caractère tout aussi indispensable du choix et de l'arbitraire humains sans lesquels on ne peut maîtriser et surmonter ces crises. (Crozier et Friedberg, 1977, p. 401).

L'université de demain pourrait répondre au défi des crises en renforçant la formation professionnelle des enseignants ainsi que le développement des compétences du 21^{ème} siècle.

Bibliographie

- ALONSO VILCHES V., DETROZ P., HAUSMAN M., VERPOORTEN D., 2020, « Réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire - Une étude cas », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Hors-série, 1*, p. 5-16.
- ALVAREZ D., CARNUS M.-F., LOIZON D., 2021, « Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? La recherche-action EDiCOViD ». 2^{ème} congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. *Pour une reconstruction de la forme scolaire*. 29-30 juin 2021. Nancy, France.
- BACKFISCH I., LACHNER A., HISCHE C., LOOSE F., SCHEITER K., 2020, « Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans », *Learning and Instruction, 66*, 10.1016/j.learninstruc.2019.101300
- BARDIN L., 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BARON G.-L., 2020, « Ingénierie pédagogique en temps de crise. Vers des recherches coopératives », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 31*. <https://journals.openedition.org/dms/5588>
- BERTHELOT J.-M., 2001, *Epistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.
- BOLEGUIN V., GUILLON S., KENNEL S., 2019, « L'usage de Moodle à l'université : vers une typologie des utilisateurs parmi les enseignants-chercheurs », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher*

Education, 16, 3, p. 39-56.

CHARALAMPOPOULOU C., 2020, « Pédagogie universitaire numérique en période de confinement : quels changements dans les pratiques des enseignants-chercheurs ? ». Colloque international en *Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ?*, Mulhouse, France.

CORBIERE M., LARIVIERE, N., 2020, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, 2e édition, Presses de l'Université du Québec.

CROS F., BROUSSAL D., 2020, « Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions Points.

CUCCHI M., 2020, « L'enseignement à distance est « là pour rester », selon l'experte Diane Leduc », *Affaires universitaires*. Consulté le 05 juillet 2021, <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/lenseignement-a-distance-est-la-pour-rester-selon-lexperte-diane-leduc/>

DETROZ P., TESSARO W., YOUNES N., 2020, « Edito : Évaluer en temps de pandémie », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Hors-série, 1, p. 1-3.

DIAS-CHIARUTTINI A., TALI F., BRUNEL M., MOUSSI D., 2020, « Rapport GTnum 10, Approche systémique des ressources et pratiques numériques dans l'éducation : quels freins et leviers pour un passage à l'échelle ? », *Research Report*, UCA-INSPE Académie de Nice.

GARBARINI J., 2001, « Formateur-chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement » dans M.-P. MACKIEWICZ (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, p. 83-90.

HANNA D., CHARALAMPOPOULOU C., PIOMBO C., ALAVA S., 2019, « Formation et accompagnement des enseignants de collège dans un contexte d'intégration du numérique » dans E. BROSSAIS, C. GARDIES, N. ASLOUM (dirs.), *Recherche, innovation, institution : un trinôme en perspective dans la professionnalisation des acteurs des systèmes éducatifs*, Toulouse, Cépaduès, p. 55-60.

ISSAIEVA E., ODACRE E., LOLLIA M., JOSEPH-THEODORE M., 2020, « Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves », *Formation et profession*, 28, 4 hors-série, p. 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.702>

KRUSZEWSKA, A., NAZARUK, S., SZEWCZYK, K. (2020). « Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future ». *Education* 3-13, p. 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>

PAPADOPOULOU M., 2021, « Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18, 1, p. 48-61.

SAINT-JEAN M., SEDDAOUI F., 2013, « Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement » dans V. BEDIN (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 179-191.

TRESTINI M., 2012, « Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? . Cas des enseignants du supérieur », *Recherches & éducations*, 6, p. 15-33.

UNESCO, 2021, « Les futurs de l'éducation. Apprendre à devenir », *Rapport d'étape*, Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, UNESCO.

VIDAL M., 2020, « L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie. Un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD, de février à novembre 2020 », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 32.

WAGNON S., 2020, « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, HS.

YAN, Z. (2020). « Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity ». *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, p. 110-112.

EDUQUER POUR L'AVENIR : PEPENSER LE ROLE DES ENSEIGNANTS

Pandelis Kiprianos, Université de Patras, Grèce

Résumé

Le métier de l'enseignant a connu lors des dernières décennies des transformations profondes qui vont dans des sens différents. Ces transformations rendent son œuvre plus complexe et le plus souvent déprécient le métier. Notre objectif est de tracer ces transformations, d'évaluer les possibles conséquences sur la position de l'enseignant et esquisser des éléments de réponse en vue de repenser et revaloriser son rôle. Nous allons considérer l'école comme une communauté et l'enseignant comme un pôle essentiel qui s'en inspire et agit en son sein guidé tant par les valeurs et les principes de son métier que par les traditions et les objectifs des parties concernées.

Mots clés : enseignant, école, communauté, pédagogie, tradition

Abstract

The teaching profession has undergone profound transformations in last decades which are going in different directions. These transformations make his task more complex and often depreciate the profession. Our objective is to trace these transformations, to assess the possible consequences on the position of the teacher and to outline the elements of response in order to rethink and reevaluate his role. We will consider the school as a community and the teacher as an essential pole who draws inspiration from it and acts within it, guided as much by the values and principles of his profession as by the traditions and objectives of the parties concerned.

Keywords: teacher, school, community, pedagogy, tradition

Resumo: *A profissão docente passou por profundas transformações nas últimas décadas, em diferentes direções. Essas transformações tornam seu trabalho mais complexo e, na maioria das vezes, desvalorizam a profissão. Nosso objetivo é traçar essas transformações, avaliar as possíveis consequências sobre a posição do professor e delinear os elementos de resposta para repensar e reavaliar seu papel. Consideraremos a escola como uma comunidade e o professor como um pólo essencial que dela se inspira e nela atua, orientado tanto pelos valores e princípios de sua profissão quanto pelas tradições e objetivos das partes interessadas.*

Palavras-chave: Professor, escola, comunidade, pedagogia, tradição

Resumen: *La profesión docente ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas que se están moviendo en diferentes direcciones. Estas transformaciones hacen que su trabajo sea más complejo y, en la mayoría de los casos, menosprecia la profesión. Nuestro objetivo es rastrear estas transformaciones, evaluar las posibles consecuencias sobre la posición del docente y esbozar los elementos de respuesta para repensar y revalorizar su rol. Consideraremos a la escuela como comunidad y al docente como un polo esencial que se inspira en ella y actúa en ella, guiado tanto por los valores y principios de su profesión como por las tradiciones y objetivos de las partes interesadas.*

Palabras clave: docente, escuela, comunidad, pedagogía, tradición

Introduction

Le métier de l'enseignant, de la maternelle à l'éducation supérieure, a connu lors des dernières décennies des transformations profondes qui vont dans des sens différents. De prime abord, nous pourrions penser que nous vivons dans des sociétés dites de connaissance, i.e. des sociétés fondées sur le savoir. De cela nous pourrions induire que cette valorisation de la connaissance, fut-elle instrumentale, se traduit par une valorisation de ses producteurs et de ses transmetteurs, les enseignants inclus.

Or, il n'en est pas ainsi. Les transformations en cours vont plutôt dans le sens opposé. Elles rendent son œuvre plus complexe et déprécient le métier. Ces transformations esquissent le cadre nouveau au sein duquel agissent les futurs enseignants. Bien entendu, le terme enseignant recouvre une large catégorie socio-professionnelle au statut social différent. Il y a sans doute des écarts significatifs entre enseignants, du primaire par exemple, et des enseignants-chercheurs universitaires, notamment certains d'entre eux dans les universités de renom et encore plus dans certaines filières très sélectives et prestigieuses. Malgré ces divergences, non point négligeables, nous nous référons à l'ensemble des enseignants, en ayant toutefois à l'esprit ces écarts. Notre objectif est de tracer ces transformations, d'évaluer les possibles conséquences sur la position de l'enseignant et esquisser certaines questions visant à repenser son rôle. Nous allons considérer l'école comme une communauté et l'enseignant comme un pôle essentiel qui s'en inspire et agit en son sein guidé tant par les valeurs et les principes de son métier que par les traditions et les objectifs des parties concernées.

Transformations et tendances dessinées

1. **Un attrait décroissant.** La massification de l'enseignement, en dépit des restrictions budgétaires récentes dans plusieurs pays, a eu comme résultat l'augmentation du nombre des enseignants. Cette évolution, dans un premier temps, a alimenté une mobilité sociale ascendante de certaines couches populaires notamment d'origine agricole. En même temps, les enseignants dans leur ensemble jouissaient d'un prestige, notamment dans les sociétés agraires, en tant que salariés et représentants des lettrés. Dans bien de cas cela allait de pair avec un salaire et un statut social analogue qui se traduisait par des pratiques matrimoniales homologues. Aujourd'hui, il semble que cette image soit arrivée à son terme. La profession enseignante jouit encore d'un certain prestige mais elle ne suscite pas d'enthousiasme. Cela vaut notamment pour les enseignants de sexe masculin.

Cette situation se reflète dans la « féminisation » généralisée de la profession, notamment dans l'éducation primaire et dans certaines spécialités, et dans une demande déclinante. Suivant un rapport récent du Sénat Français « L'analyse des résultats des concours de recrutement met en lumière un problème général d'attractivité du métier d'enseignant, que ce soit dans le premier comme dans le second degré : les effectifs de candidats se présentant aux concours ne sont pas suffisants et au final, chaque année, de nombreux postes de titulaires ne sont pas pourvus faute de candidats d'un niveau suffisant » (Senat, 2018, p. 11). Cela semble valoir pour d'autres pays européens. Selon l'étude du réseau européen Eurydice, de 2015 : « Dans certains pays européens, la profession enseignante a perdu une grande partie de sa capacité à attirer les futurs enseignants les plus prometteurs. Un récent rapport (Commission européenne, 2013) attribue ce manque d'attrait à une diminution du prestige de la profession, à une détérioration des conditions de travail des enseignants et à des salaires

relativement bas comparés à ceux d'autres professions intellectuelles » (Eurydice 2015, p. 101).

2. La tâche de l'enseignant devient plus complexe et plus exigeante en raison de l'accumulation de la connaissance, du recours croissant aux nouvelles technologies mais aussi de la complexification et de l'instrumentalisation de l'école. Elle ne se cantonne plus à la transmission du savoir et à l'inculcation de préceptes moraux et idéologiques. Depuis les premières décennies du XX^{ème} siècle, l'image que nous avons de l'enfant et de sa relation avec l'enseignant fut modifiée en vertu de l'apport des courants pédagogiques novateurs.

A l'aspect pédagogique, i.e. la relation enseignant/enseigné et le rapport des deux parties au savoir, nous devons ajouter la partie de la gestion de l'école qui incombe aux enseignants selon la législation de la grande majorité, sinon de la totalité, des pays occidentaux. Comme le souligne à juste titre **Christian Maroy** : « *Tant les travaux anglo-saxons que francophones s'accordent pour avancer que dans les faits, le métier enseignant devient plus complexe et plus diversifié et que dès lors on assiste à une forme d'intensification de la charge de travail des enseignants. Cette intensification du travail serait moins liée à un allongement du temps de travail des enseignants proprement dit qu'à la complexification du métier. Dans la littérature francophone, cet état des choses est surtout rapporté à l'évolution du public scolaire. La difficulté de réaliser les missions de l'école dans une société en mutation est également mise en avant. Dans la littérature anglo-saxonne, on relève de surcroît des difficultés liées aux conséquences de la mise en œuvre des politiques éducatives, qui engendrent par elles-mêmes à la fois une tendance à la surcharge de travail et à des tensions accrues dans l'exercice du métier* » (Maroy, 2006).

3. Le processus de complexification du métier de l'enseignant et de son rôle est alimenté par des évolutions internationales. Il s'agit d'un ensemble de procédés mis en avant par des organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'OCDE ou encore la construction européenne. Sous cet angle nous pourrions appréhender l'objectif de création de l'espace européen dans l'enseignement supérieur (E.E.E.S) en vertu du processus de Bologne ou la reconnaissance des qualifications professionnelles à l'échelle européenne depuis le sommet de Lisbonne en 1997. Ou encore des procédés tels que la quête de la qualité (évaluation, accréditation) ou, depuis, 2002 le concours PISA qui évalue les performances des écoliers de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE.

Nous pourrions, certes, soutenir que ces pratiques ne vont pas dans le sens de la complexification mais dans le sens opposé, de l'homogénéisation, suggérant ou prescrivant des logiques et des politiques similaires sinon identiques à l'échelle internationale. Ainsi, les systèmes éducatifs nationaux sont amenés à se doter d'objectifs convergents et d'institutions similaires rendant la tâche de l'enseignant plus ciblée et plus uniforme. De cette manière, ces systèmes semblent réduire la part de l'imprévisible et de l'incertitude en se donnant des objectifs communs.

Ce processus est sans doute plus complexe. Les défenseurs les plus ardents de procédés mentionnés se défendent de la particularité et du « niveau adéquat d'autonomie scolaire » (Schleicher, 2018). L'objectif, disent-ils, n'est pas la quête de la régularisation mais l'institution de règles et, en même temps, l'autonomie des institutions, voire de ses membres afin qu'ils agissent de manière réfléchie. Même si nous acceptons cet argument il n'en demeure pas moins que l'adoption de ces mesures soulève des problèmes de taille.

Le premier problème consiste dans la gestion de ces procédés. En règle générale, ils ajoutent des tâches supplémentaires aux enseignants bien au-delà de l'enseignement que d'aucuns perçoivent comme un fardeau bureaucratique. Cela se reflète sur la critique selon

laquelle le métier de l'enseignant fut amplifié et qu'il comprend plus d'un métier. Le deuxième problème a affaire au contenu de ces procédés. Même si l'on admet qu'ils vont dans la bonne direction, dans le changement, ils soulèvent la question de la mobilisation des ressources et des communautés locales pour atteindre des objectifs. En d'autres termes ils soulèvent la question du changement : exogène ou endogène ? Le troisième problème, lié au deuxième, concerne la transmission de la culture. Dès sa constitution, l'école agit comme un facteur très puissant de la transmission de la culture, locale, nationale et internationale (Kiprianos, 2015). Dans ce contexte la question est double : Quel est, mieux, doit être, le rôle de l'école entre la transmission de la culture et l'innovation ? Deuxièmement, quelle culture et quelle tradition : locale, nationale, internationale ?

4. Depuis quelques décennies, se sont formés des appareils et des institutions tels que les mass media, notamment la télévision, et les réseaux sociaux qui ont mis en cause, le monopole de l'école au savoir, notamment sa transmission. Puissants moyens de la production et de la transmission de l'information, parfois de la connaissance aussi, ces moyens bien souvent fonctionnent comme des réseaux concurrents qui mettent en cause le rôle principal de l'enseignant comme vecteur de la connaissance, notamment lorsque le message qu'il transmet dévie de ceux véhiculés par ces médias. Ce phénomène n'est pas entièrement nouveau puisque l'éducation informelle et la culture, locale ou nationale, avaient toujours un effet sur l'éducation formelle. Mais il est nouveau par son ampleur et par la puissance de ces médias.

Cela a un double effet sur l'enseignant et le système éducatif plus globalement. Tous les deux perdent leur quasi-monopole sur le savoir et la « vérité ». A son tour, cela affaiblit la position de l'enseignant, la fragilise. Ce n'est d'ailleurs pas un effet du hasard si depuis quelques années est apparu dans une bonne partie des pays occidentaux, notamment anglo-saxons et nordiques, une tendance au développement de l'école à la maison. Outre la structure de l'emploi qui amène certains à y recourir, une deuxième raison réside dans la contestation, pour des motifs les plus souvent dogmatiques, de l'école comme un espace commun pour tous les enfants et les futurs citoyens.

L'enseignant comme membre d'une communauté

L'œuvre de l'enseignant n'a jamais été simple. E. Durkheim définissait l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1911, p. 4). Dans cette définition, que J. Piaget (1998) tenait pour caractéristique de la pédagogie traditionnelle et d'autorité, l'enseignant se donnait un rôle précis : « susciter et développer un certain nombre d'états physique, intellectuels et moraux », réclamé par la société politique. L'enseignant ayant par position un rôle, une mission, défini, devait l'accomplir le mieux possible. Même si nous acceptons cette approche, l'accomplissement de la tâche fixée à l'enseignant n'était pas évident. Pour « développer ce que réclament de lui la société politique » il devait disposer d'un minimum de compétences, sans compter les autres parties impliquées dans la relation pédagogique, les enfants en premier lieu.

Depuis bien des années, nous nous accordons à dire que l'enseignant n'a pas une mission donnée à accomplir mais une œuvre plus ouverte et plus complexe. Il fait partie d'un réseau qui en comprend plusieurs : les enfants, leurs familles, la communauté locale, souvent les autorités régionales voire nationales qui ont leur mot à dire sur le fonctionnement de l'école.

Par ailleurs, l'enseignement est loin d'être un procédé technique de transmission ou de retransmission du savoir. « Dans cette perspective », écrivent J.P. Pourtois et H. Desmet, « l'apprentissage pédagogique ne peut plus se comprendre comme une simple transmission de savoirs. Le phénomène est bien plus complexe. C'est un véritable travail d'appropriation et d'intégration » (Pourtois et Desmet, 2009, p. 300). Pour le mettre dans les termes de J. Bruner. « J'ai essayé de montrer dès le début que l'éducation n'est pas simplement une affaire technique de traitement bien géré de l'information, ni même simplement une question d'application de « théories de l'apprentissage » à la classe ou d'utilisation des résultats de « tests de rendement » axés sur le sujet. C'est une quête complexe d'adapter une culture aux besoins de ses membres et d'adapter ses membres et leurs manières de savoir aux besoins de la culture (Bruner, 1996, p. 42).

Vu dans ces termes, la tâche de l'enseignant, complexe en soi, devient plus complexe en raison des quatre facteurs esquissés ci-haut. Cela nous ramène à l'idée formulée par I. Kant, plus de deux siècles plutôt : « Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer » (Kant, 1967, p. 78).

Dès lors la question est comment faire face à ces difficultés notamment dans une condition où le métier devient moins attractif et le statut social de l'enseignant est en perte de vitesse. Pour cela plusieurs idées sont émises. Nous en avons déjà mentionné plus haut quelques-unes, suggérées par les instances européennes : améliorer le salaire pour que la profession devienne plus attractive et attire plus les « meilleurs » étudiants. A ces idées nous pourrions en ajouter d'autres, formulées et lancées par des organismes internationaux tels que l'OCDE et l'UNESCO, la Commission Européenne, des syndicats d'enseignants ou des chercheurs : un bon dosage d'autonomie permettant aux enseignants d'élargir leurs marges de manœuvre et de prise d'initiative, augmenter le temps d'études des futurs enseignants, réduire le nombre des élèves par classe, améliorer le ratio enseignants/enseignés.

Ces propositions ne sont surement pas obsolètes. Au contraire. Nous vivons dans des sociétés capitalistes où l'argent compte. Il va de soi que toute amélioration des salaires des enseignants pourrait avoir des effets positifs sur leur image sociale, l'attractivité de la profession, sa composition sociale et la motivation personnelle. Dans le même sens pourraient aller d'autres mesures telles que l'enrichissement des qualifications ou encore l'abaissement des contrôles administratifs et l'élargissement de leurs marges d'initiative. Certaines de ces mesures ont été adoptées par certains pays. Ainsi, en Finlande la durée des études des instituteurs est amenée à cinq ans, au Japon, par la force plutôt de la tradition, le champ d'action des parents et plus globalement de la famille est depuis longtemps délimité laissant plus d'espace de manœuvres aux enseignants (Peak, 1991).

Ces mesures, toutefois, sont plutôt l'exception qui confirme la règle. Il n'est pas un secret que l'atmosphère idéologique n'est pas propice à ce type d'initiatives. En revanche, l'accent est mis sur la réduction du service public et sur l'apport individuel des parties prenantes afin d'accomplir leurs objectifs. Dans les termes d'A. Vinokur : « Le nouveau modèle, diffusé depuis les années 1980 par la même organisation internationale (OCDE), part – à l'inverse du précédent (du capital humain) – du besoin de financement et non du besoin d'instruction. L'objectif économique et social n'étant plus la croissance mais la compétitivité, il n'existe pas de besoins objectivement prévisibles et planifiables d'éducation : au niveau collectif comme au niveau individuel il en faut toujours plus que les compétiteurs, en quantité et en qualité. L'idée est qu'il existe donc des réserves de ressources financières pour l'éducation que le monopole public empêche de drainer, en premier lieu auprès des ménages. Les particuliers

seraient en effet disposés à contribuer individuellement davantage au financement de leurs études, dans la mesure où cet investissement est supposé être, rentable pour eux, compte tenu de surcroît de revenus anticipés, du coût de l'instruction et de celui des emprunts éventuellement nécessaires pour le financer. Quant aux autres parties prenantes (*stakeholders*) de l'éducation, celles qui représentent les bénéficiaires des externalités de l'instruction, elles doivent également, dans ce modèle normatif de la demande, pouvoir librement rajouter leur contribution à ce financement initial, chacune à la hauteur des services et des retombées qu'elle en attend. On atteindra un volume optimal de ressources affectées à l'instruction si ces apports s'effectuent indépendamment les uns des autres et dans un ordre croissant : de la famille à la collectivité internationale en passant par les entreprises, les organisations philanthropiques, les collectivités locales et nationales, etc. On voit que la possibilité d'accroître les ressources financières disponibles pour l'éducation est ici étroitement liée à la liberté de décision, à l'« *empowerment* de tous les *stakeholders* » (Vilokur, 2007, p. 12-3).

Dans cette atmosphère idéologique où l'accent est mis sur le financement et non sur l'instruction nous pouvons, à bon escient, présumer que les mesures d'amélioration de la condition économique des enseignants seront plutôt l'exception. Cela, transparaît dans les statistiques officielles des pays membres de l'Union Européenne. En effet, à quelques exceptions près, le financement public de l'éducation est dans le meilleur des cas stagnant sinon en baisse. Je dirais que lors des crises financières, l'éducation publique est constamment une des premières victimes des restrictions budgétaires.

Cette évolution n'exclut, bien sûr, l'existence ni de bons enseignants, novateurs comme l'on dit depuis quelques années, ni de bonnes écoles publiques. Mais dans le climat que je viens de décrire il s'agit plutôt l'exception et ils ne donnent pas le ton. En revanche, le ton est mis, contre le discours des organismes internationaux, notamment de l'OCDE (Schleicher, 2018), sur les écoles d'élite.

Supposons toutefois, contre l'état idéologique prévalant, que les autorités locales ou nationales adoptent des mesures telles que celles mentionnées ci-dessus : hausse du financement de l'éducation, augmentations des salaires des enseignants, amélioration des conditions du travail. Quelle seraient leurs effets sur les enseignants et leur condition sociale ? Sans être négligeable, je crois qu'ils seraient à long terme plutôt décroissants et, *in fine*, réduits. Pourquoi ; Pour deux raisons. La première a affaire avec les transformations esquissées ci-dessus qui affectent le métier de l'enseignant. La deuxième se rapporte à la logique de cette intervention. En effet, la plupart des mesures mentionnées sont centrées sur l'enseignant individuellement et non sur sa condition collective.

Certes, depuis quelques années, on a beaucoup parlé et on a fini par instituer dans tous les pays deux procédures complémentaires puisées dans l'univers des entreprises : l'évaluation et l'assurance de la qualité. Ces deux procédés, ne sont pas sans intérêt et peuvent, sous certaines conditions, contribuer à l'amélioration de l'école. Outre l'objectif déclaré de rendre compte (*accountability*) de la logique de l'école et des pratiques des enseignants, elles constituent des moyens pour revoir et repenser, structures, idées et pratiques. Elles sont encore plus fructueuses lorsqu'elles reposent sur le principe que l'éducation est une institution composée non pas simplement de diverses parties mais qu'elle est un tout comprenant des parties liées en interaction.

Mais, même conçue de la sorte, l'évaluation et la quête de la qualité ne suffisent pas, en elles seules, pour restaurer l'image de l'enseignant et lui redonner des moyens pour répondre adéquatement à son œuvre. En fait, nous sommes parvenus progressivement à nous faire

une image différente de l'école et de la relation pédagogique. Les éléments principaux de cette image remontent au passé. E. Durkheim dans sa fameuse définition de l'éducation citée précédemment signalait déjà la connexion étroite entre l'école et la société, la société politique le cas échéant. Depuis, tous les penseurs qui se sont penchés sur l'éducation, ont thématiqué la question. Dans un de ses premiers textes, en 1899, intitulé, *école et société*, J. Dewey, après avoir analysé les changements sociaux et leurs répercussions sur le contenu et la structure de l'école concluait, mettant en relief l'apport de l'école sur la marche de la société: « When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious » (Dewey, 1974, p. 310).

Certes, cette vision de l'école est loin d'être partagée par les pouvoirs et d'être institutionnalisée. En revanche, le modèle dominant demeure celui de l'école contrôlée par le pouvoir central et, depuis quelques années, par ses délégués voir de plus en plus, par les municipalités. A côté et parallèlement avec ce modèle, se forme un autre, des écoles privées, destinées pour la plupart à un public aisé fonctionnant souvent sur le principe « décide celui qui paye ».

Cette évolution, toutefois, ne peut exclure une approche visionnaire ni négliger les pas faits dans cette direction. Au contraire, la conception de l'école comme communauté gagne du terrain et modifie l'image que nous avons d'elle. Grâce aux apports novateurs, depuis la « nouvelle pédagogie », et des approches comme celle de Célestin Freinet, l'éducation formelle, l'école, est saisie comme une communauté, qui inclut outre l'enseignant et l'enseigné, l'espace, la famille et les sociétés locales. Elle est une communauté à part avec ses règles et rythmes mais en constante communication avec son environnement, local, national, international (Dahlberg, Moss et Pence, 2007 ; Kiprianos et Stavropoulou, 2015).

Sous cette optique, l'école n'est pas un îlot cantonné aux rôles prescrits d'avance par une instance extérieure. Elle est une communauté, conçue comme partie intégrante de la société avec des liens organiques avec son environnement. Elle est ouverte aux messages reçus de l'extérieur tout en disposant certes, de son autonomie et de ses objectifs. En saisissant l'école comme une communauté, j'entends non pas un segment de la société mais une communauté composée de ses membres et recomposée suivant leur action. Cette communauté comprend les enseignants, les élèves/étudiants, les parents et le milieu environnant y compris les autorités locales. Il va de soi que cette communauté n'est pas entièrement autonome parce qu'elle agit au sein d'un système éducatif national avec ses règles et d'une société globale avec ses traditions et sa culture.

Vu ainsi, le rôle de l'enseignant prend un autre sens. Il n'est pas simplement le transmetteur de la connaissance ou le gérant d'un groupe d'écoliers mais un pôle fondamental dans un réseau complexe et dynamique qui agit et interagit avec son environnement. Il n'est pas en dehors ou au-dessus de la société environnante mais il en fait partie. Il lui envoie des signaux, il en reçoit pour sa part et il y répond. A cette communication constante, participe la communauté dans son ensemble.

Nous pourrions objecter que cette conception rend encore plus complexe la tâche de l'enseignant, l'alourdit au point qu'il lui serait difficile d'y répondre. En contrepartie, cette conception comporte trois avantages fondamentaux. D'abord elle permet à l'enseignant de mieux connaître les enfants et leurs familles et d'orienter ses pratiques pédagogiques en conséquence. Ensuite, l'enseignant est mieux placé pour tenir compte des demandes du milieu environnant et ainsi pour donner sens à ses pratiques. Enfin, cette procédure va dans

le sens de la gestion démocratique de l'école et de la définition, du moins en partie, collective de ses objectifs.

Dans notre perspective, la tâche des enseignants acquiert un nouveau sens et leur image, dépend aussi en bonne partie du milieu environnant. Cela dit l'école est moins centralisée et une bonne partie des décisions concernant sa structure et son fonctionnement revient aux parties impliquées, les enseignants entre autres. Dans ce sens, l'image sociale des enseignants est tributaire des critères qui valent pour toutes les professions (salaire, accès au travail, composition sociale, discours public...) mais aussi des critères plus locaux et plus individuels, i.e leur présence sur le terrain, leur collaboration avec les autres parties, les résultats de leur travail et leur acceptation par la communauté. Leur aval par les parties prenantes au niveau local n'exclut certes pas des frictions voire la tyrannie des petites décisions, mais cela vaut toutefois la peine.

Bien entendu, la question « classique » demeure toujours actuelle. Quel doit être l'impact de la société sur la structure de l'éducation, ses objectifs et le contenu de l'apprentissage ? En contrepartie, comment l'éducation peut contribuer au bien-être de la société ? La même question se pose assez souvent différemment : comment ménager l'autonomie de l'enfant et la tradition –ou la culture- d'un pays ? Questions complexes qui dépassent le cadre de cet article.

Bibliographie

- BRYNER J., 1996, *The culture of education*. Massachusetts, Harvard University Press.
- DEWEY J., 1974, *On Education. Selected Writings*, Edited and with an Introduction of R. D. Archambault, Chicago and London, The University of Chicago Press.
- DURKHEIM E., 1911, *Éducation*. In F. Buisson (dir.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- EURYDICE, 2015, *La profession enseignante en Europe Pratiques, perceptions et politiques*, Luxembourg, <http://www.fedec.eu/file/734/download>.
- KANT I., 1967, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J. Vrin.
- KIPRIANOS P., 2015, «Le métier d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation: entre le local, le national et l'international». In L. Marmoz et al. (sous la dir.), *La recherche en éducation dans un monde en crise. En Grèce et ailleurs*. Paris, L'Harmattan, p. 217-231.
- KIPRIANOS P., STAVROPOULOU A., 2015, «Obstacles et limites de la coéducation: Représentations contrastées des instituteurs et des parents ». In F. Olabarietta *Artexte et alii* (sous la dir.), *El desarrollo psicosocial a traves de la coeducacion (Familia-Escuela-Comunidad)*, San Sebastian : Universidad del Pais Vasco, p. 223-228.
- MAROY CH., 2006, «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue Française de la Pédagogie*, 155, P. 111-142.
- PEAK I., 1991, *Learning to go to school in Japan. The transition from home to preschool life*, Berkley, Los Angeles, London, University of California.
- PIAGET J., 1998, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob.
- POURTOIS J.P., DESMET H., 2009, *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF (1ere édition 1997).
- RAPPORT D'information n° 690 (2017-2018) de M. [Max BRISSON](#) et Mme [Françoise LABORDE](#), fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 25 juillet 2018. <https://www.senat.fr/rap/r17-690/r17-6901.pdf>.
- SCHLEICHER A., 2018, *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong

Performers and Successful Reformers in Education, Paris, OECD Publishing.

VINOKUR A., 2007, Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide Paris, L'Harmattan.

LES TRANSFORMATIONS NECESSAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS UNE SOCIETE APPRENANTE

Nada Moghaizel-Nasr, Université Saint-Joseph de Beyrouth

Résumé :

La crise sanitaire mondiale, due à la pandémie de la Covid 19, a été un révélateur et un amplificateur de défis préexistants. Elle peut être un accélérateur de transformations nécessaires dans l'enseignement supérieur dans une société qui se doit d'être apprenante. Ce texte propose des pistes de réflexion et d'action quant aux changements nécessaires dans l'enseignement supérieur, au niveau des représentations, des pratiques d'enseignement et de formation pédagogique des enseignants, de l'ingénierie des programmes ainsi qu'au niveau des stratégies institutionnelles et nationales.

Mots clés : Formation étudiants, société apprenante, formation pédagogique enseignants du supérieur, pédagogie universitaire, transformations enseignement supérieur.

Summary:

The global health crisis, due to the Covid 19 pandemic, has revealed and amplified pre-existing challenges. It can also be an accelerator of the necessary transformations in higher education in a society that must be learning. This text offers avenues for reflection and action on the necessary changes in higher education, at the level of representations, teaching practices and pedagogical training of teachers, academic programs design as well as institutional and national strategies.

Key-words: Student training, learning society, teacher training for higher education, university pedagogy, higher education transformations.

Resumo:

A crise de saúde global, devido à pandemia de Covid 19, tem sido um indicador e amplificador dos desafios pré-existent. Pode ser um acelerador das transformações necessárias no ensino superior numa sociedade de aprendizagem. Este texto propõe pistas de reflexão e de acção relativamente às mudanças necessárias no ensino superior, ao nível das representações, práticas pedagógicas e formação de professores, engenharia de programas e estratégias institucionais e nacionais.

Palavras-chave: Formação de estudantes, sociedade de aprendizagem, formação de professores para professores do ensino superior, pedagogia universitária, transformações no ensino superior.

Resumen:

La crisis sanitaria mundial, debida a la pandemia de Covid 19, ha sido un indicador y un amplificador de los retos preexistentes. Puede ser un acelerador de las transformaciones necesarias en la enseñanza superior en una sociedad del aprendizaje. Este texto propone pistas de reflexión y de acción sobre los cambios necesarios en la enseñanza superior, a nivel de las representaciones, de las prácticas pedagógicas y de la formación de los profesores, de la ingeniería de los programas y de las estrategias institucionales y nacionales.

Palabras clave: Formación de estudiantes, sociedad del aprendizaje, formación de profesores de enseñanza superior, pedagogía universitaria, transformaciones en la enseñanza superior.

« *L'avenir, tu n'as point à le prévoir, mais à le permettre* » (Saint-Exupéry, 2000).

La crise sanitaire mondiale due à la pandémie de la Covid 19 a été un révélateur et un amplificateur de défis préexistants qu'elle a rendus plus visibles. Elle peut être un accélérateur de transformations nécessaires dans notre enseignement supérieur, maintenant plus audibles. La crise nous a bousculés et fait atteindre un seuil de maturité collective plus avancé pour les reconnaître, les apprivoiser, les implémenter ou les pérenniser. Nous avons été contraints à modifier nos pratiques pédagogiques dans l'urgence. L'occasion est précieuse de transformer la crise en opportunité pour permettre l'avenir à défaut de le prévoir.

En effet, le « tsunami numérique » n'a pas attendu ces quelques mois pour se confirmer, ni l'incertitude quant aux métiers pour lesquels nous formons les étudiants, ni l'impératif de faire alliance avec l'intelligence artificielle qui avance à grands pas. De nombreux écrits avaient déjà identifié les compétences dont il faudra doter nos jeunes dans une société qui se doit d'être apprenante (Taddéi et Davidenkoff, 2018). Ils auront en effet à se réinventer sans cesse dans un monde changeant, incertain, de plus en plus complexe et y vivre sans être « insignifiants » et « inutiles » (Harari et Dauzat, 2018). Nous savons également que cette éducation repensée devra être inclusive, l'écart entre ceux qui en auront bénéficié et les autres pouvant être explosif. En effet, outre la profonde blessure personnelle, se sentir *insignifiant* parce qu'*inutile* menace la paix sociale (Harari et Dauzat, 2018). Cette nouvelle forme de discrimination génère angoisse et désespoir. Ses conséquences sont désastreuses pour tous : montée du populisme, replis identitaires, crises multiples et violentes. Le principe d'*altruisme égoïste*, prôné par Jacques Attali, est plus que jamais pertinent.

Se pencher sur nos pratiques pédagogiques n'est donc pas un supplément d'âme mais comporte des enjeux sociétaux stratégiques. Les appels à décréter l'enseignement « grande cause nationale » et à le placer « en état d'urgence » (Alexandre, 2019) nous semblent justifiés.

Ce texte se nourrit de l'expérience du pilotage de l'accréditation institutionnelle et de la formation des enseignants dans une université francophone de Beyrouth²² ainsi que de la conception et de l'implémentation d'un diplôme en pédagogie universitaire. Le chantier mis en œuvre en 2020-2021, portant sur les aspects pédagogiques de l'enseignement en ligne, nous a particulièrement éclairé. Le texte prend également appui sur une recherche, menée en 2019, sur la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban (Moghaizel-Nasr, 2019). Il propose des pistes de réflexion et d'action pour transformer la crise traversée en opportunité et accélérer les changements nécessaires dans une société apprenante, au niveau de nos représentations, nos pratiques d'enseignement, l'ingénierie de nos programmes ainsi que nos stratégies institutionnelles et nationales.

²² Université Saint Joseph de Beyrouth. Mission de pédagogie universitaire (www.usj.edu.lb/mpu).

I- Niveau des représentations

Les neurosciences confirment l'immense plasticité de notre cerveau (Dehaene, 2018). Elles confirment notre capacité à évoluer, à s'adapter à de nouvelles situations, à être inventifs et créatifs. Mais elles nous disent aussi combien nous pouvons résister au changement. En nous renseignant sur le fonctionnement de notre cerveau, elles nous renseignent sur les démarches qui favorisent les changements souhaités ou les freinent. Nous sommes maintenant conscients du rôle des représentations et des émotions, de la nécessité de susciter l'adhésion et l'engagement des parties prenantes qu'il faut motiver et mobiliser. On ne peut décréter le changement, ni vraiment y contraindre. Avoir une vision claire du chantier à mener ne suffit pas, il nous faut aussi savoir le piloter. Les transformations à apporter déstabilisent des représentations identitaires et fondatrices encore dominantes dans l'enseignement supérieur.

La représentation de l'enseignant du supérieur comme essentiellement chercheur dans un champ disciplinaire et « maître » qui transmet un savoir dans une liberté absolue, est toujours dominante. La question du développement de ses compétences pédagogiques y est quasi-absente. La *Recommandation* de l'UNESCO- OIT²³ qui date de 1997, reste d'une grande actualité. Elle stipule que l'enseignement dans le supérieur est une profession à part entière, exigeant des qualifications spécifiques et une formation dont il faut tenir compte pour le recrutement et la promotion. Les *Dix principes européens pour l'amélioration de l'enseignement – apprentissage* (European University Association (EUA), 2018) le confirment 20 ans plus tard. Un rapport de l'Association des universités européennes (Gaebel et Zhang, 2018) montre pourtant que les compétences pédagogiques sont bien moins cotées que celles relatives à la recherche (99%) et au champ disciplinaire (95%). Il montre aussi que les cours de pédagogie sont quasi absents des programmes de doctorat, alors que 82 % des institutions interrogées les considèrent comme nécessaires.

La représentation de l'apprentissage, comme somme de connaissances à acquérir et de l'acte d'enseigner comme acte de transmission d'une personne qui « parle » à une autre qui « écoute » et donc apprend est prégnante. L'étudiant est considéré comme réceptacle du savoir d'un autre, plutôt qu'acteur dans la construction de son savoir et le développement de ses compétences.

L'explicitation des résultats attendus d'un apprentissage et la réflexion sur les pratiques pédagogiques, sont perçues comme une démarche scolaire. L'évaluation des pratiques enseignantes est ressentie comme contrôle et menace pour la « liberté académique ». L'enseignement supérieur, dominé par la culture de l'implicite, résiste à l'explicitation et à l'évaluation de ses pratiques.

La représentation de la recherche comme concernée surtout par un champ disciplinaire, excluant ou dévalorisant celles portant sur des thématiques pédagogiques est toujours

²³ [Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur UNESCO- OIT.](#)

dominante. Elle est renforcée par de nombreux classements internationaux. L'enseignant - chercheur se perçoit essentiellement comme « chercheur » dans sa discipline et non comme chercheur également dans l'enseignement de sa discipline.

Les représentations de la gouvernance et de la gestion des ressources humaines sont évidemment impactées par celles susmentionnées qu'elles impactent à leur tour. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

II- Niveau des pratiques pédagogiques

a- Compétences à développer auprès des étudiants

De nombreux écrits évoquent les compétences non seulement nécessaires, mais vitales, pour le XXI^{ème} siècle. Elles ne sont pas seulement d'ordre technique, mais sont également métacognitives, mentales et psychiques, impliquant un certain rapport à soi et au monde. Nous aurons à faire alliance avec l'intelligence artificielle et à nous réinventer sans cesse. Notre intelligence pourra être « augmentée » par l'intelligence artificielle, si nous y sommes préparés. Le « quotient de complémentarité avec l'intelligence artificielle- QCIA » (Alexandre, 2019) sera un standard de référence. Il nous faudra être autrement intelligents.

Nous l'avons souligné en introduction, ces compétences devront être développées auprès de tous les étudiants, car les écarts seront explosifs et compromettront la paix sociale. L'approche inclusive est incontournable. Il y va de notre survie.

L'impératif de développer ces compétences auprès de tous interroge en profondeur nos pratiques enseignantes, posant d'emblée l'urgence et l'enjeu de former les enseignants, souvent « *produit [s] d'un vieux système éducatif* » (Harari et Dauzat, 2018).

b- Pratiques pédagogiques à revisiter :

Les recherches prouvent l'impact des approches pédagogiques actives, expérientielles et coopératives, plutôt que transmissives, sur la qualité de la formation (Sursock et European University Association (EUA) (Belgium), 2015) en général et sur le développement des compétences du 21^e siècle en particulier.

Le « tsunami numérique » rend accessible, « main-tenant » (Serres, 2012), des masses d'informations qu'il faudra sans cesse renouveler. Il élargit également la panoplie d'outils à disposition, facilitant l'adoption de nouvelles approches non transmissives.

Nous nous permettons de rappeler que quel que soit le format adopté pour l'enseignement, en présentiel ou à distance, les mêmes principes pédagogiques s'imposent. Tout change sauf l'essentiel et « *l'innovation pédagogique c'est parfois revenir à Socrate* »²⁴. En effet, des finalités claires devront toujours dicter le choix des méthodes et des outils. L'alignement

²⁴ Grouet D. enseignante à Sciences po, citée dans un hebdomadaire.

devra être assuré entre les résultats attendus d'un apprentissage, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation. Une scénarisation rigoureuse (Galand, 2020), des approches actives et coopératives, une sécurité émotionnelle seront toujours incontournables. Autant d'éléments qui favorisent l'engagement des étudiants et l'itération, piliers de l'apprentissage (Dehaene, 2018).

L'enseignement en ligne, auquel nous avons été contraints, est venu confirmer et rendre plus audibles des invariants pédagogiques. Il nous a également rendus plus conscients du bénéfice à tirer de l'usage d'outils numériques ainsi que de la variété de ceux à notre disposition pour développer les approches expérientielles, actives et coopératives préconisées.

c- Formation pédagogique des enseignants et structure de pilotage :

Cette période nous a sensibilisés au fait qu'enseigner au supérieur exige des compétences pédagogiques pour lesquelles il est nécessaire de se former. Notre modeste expérience nous le confirme. En effet, le nombre de participants aux ateliers pédagogiques que nous avons organisés en 2020-2021, année du passage contraint à l'enseignement en ligne, a augmenté de façon exponentielle²⁵ par rapport au nombre de participants des années précédentes.

Mais des conditions s'imposent pour consolider et pérenniser cet élan. Parmi celles-ci :

- Une volonté, une vision et une stratégie institutionnelles au plus haut niveau de l'université.
- Une gouvernance favorisant le fonctionnement en *organisation apprenante*, opérant de manière participative, en réseau, mobilisant les parties prenantes et procédant par évaluations et améliorations continues.
- Une structure de soutien pédagogique fortement positionnée assurant formation et accompagnement aux enseignants.
- Une politique de ressources humaines valorisant les compétences et les prestations pédagogiques.
- Des plateformes de capitalisation et de mutualisation de bonnes pratiques pédagogiques.
- Une politique de la recherche encourageant celles portant sur les pratiques pédagogiques.

Autant d'éléments que confirme notre recherche évoquée ci-dessous.

d- Freins et leviers du développement pédagogique des enseignants

Les résultats de la recherche que nous avons menée au Liban en 2019 (Moghaizel-Nasr, 2019) nous éclairent sur les freins et les leviers quant à la motivation des enseignants pour améliorer leurs pratiques pédagogiques.

- Une stratégie globale : les personnes sondées reconnaissent que celle-ci permet de consolider, de généraliser et de pérenniser les initiatives prises souvent à titre individuel.

²⁵ D'une moyenne annuelle de 200 enseignants à 650 en 2020-2021. (www.usj.edu.lb/mpu).

- Politique de ressources humaines : d'après une recherche menée par l'Association des universités européennes (Gaebel et Zhang, 2018), si les prestations pédagogiques des enseignants sont évaluées, les résultats de cette évaluation ont peu d'impact sur leur carrière, contrairement au domaine de la recherche. Rares sont les universités qui tiennent compte de l'expertise pédagogique pour le renouvellement de contrat et la promotion. Ce constat, décrit comme l'obstacle majeur pour le développement des pratiques pédagogiques, est évoqué par toutes les personnes que nous avons interrogées. Celles-ci reconnaissent à l'unanimité le rôle déterminant de la politique de ressources humaines sur la motivation des enseignants. Toutes évoquent la valorisation de l'engagement et des prestations pédagogiques pour le renouvellement de contrat et la promotion ainsi que l'importance de mesures symboliques. La charge de travail allouée aux enseignants est également citée parmi les éléments qui compromettent le renouvellement pédagogique.
- La formation et le soutien pédagogiques des enseignants : les personnes interrogées reconnaissent à l'unanimité que leur impact est déterminant.
- L'évaluation des enseignements : si la majorité des universités dit soumettre les unités d'enseignement à l'évaluation des étudiants, une seule dit en intégrer les résultats dans un plan d'amélioration institutionnel.
- Le partage de bonnes pratiques pédagogiques : cet élément est spontanément cité comme levier d'amélioration.
- La recherche pédagogique : celle-ci est peu soutenue dans les universités de notre échantillon.
- Les représentations de l'enseignant du supérieur : toutes les personnes interrogées évoquent, comme frein au développement pédagogique, les représentations relatives à l'enseignant du supérieur que traduit la politique de ressources humaines susmentionnée. Ces représentations, évoquées dans une partie antérieure, sont toujours dominantes, même si elles commencent à évoluer au Liban et ailleurs.

III- Niveau de l'ingénierie des programmes

Le passage forcé au numérique, la plus grande conscience de la complexité des défis qu'affronte le monde et des possibilités qu'offre l'intelligence artificielle, sont une opportunité à saisir pour revisiter l'ingénierie de nos programmes de formation et renforcer la collaboration entre disciplines et entre enseignants.

La complexité des problèmes et des solutions, donc la nécessité de « *raisonner en termes écosystémiques* » (Cyrulnik, 2021), ne sont plus à prouver. Le développement d'approches interdisciplinaires et intégratives dans la conception des programmes s'impose.

La plus grande conscience que la maîtrise technique des dossiers ne suffit pas, amène à envisager l'intégration, dans tous les programmes, d'« humanités » qui forment aux valeurs et développent l'empathie, la réflexivité, l'esprit critique et autres compétences inter et intra personnelles.

Nous sommes également conscients qu'il nous faudra nous renouveler sans cesse. La vie ne sera plus divisée en temps d'apprentissage puis en temps de travail. La formation continue

devra faire partie de la mission de nos universités. Ceci impose une offre sur mesure, des parcours personnalisés, flexibles, prévoyant modularisation et passerelles, des formations courtes et qualifiantes (« micro-credentials »), des modalités de remise à niveau, la validation des acquis de l'expérience, des modalités hybrides adaptées à un public en cours d'emploi ainsi que des partenariats plus structurels avec le monde du travail.

Les orientations préconisées depuis plusieurs années concernant l'enseignement supérieur à l'ère de l'intelligence artificielle sont d'une grande actualité. Nous citerons, à titre d'exemple, celles avancées par le président d'une grande université américaine (Aoun, 2017) : intégration structurelle de l'enseignement expérientiel, modalités favorisant l'enseignement tout au long de la vie, intégration de ce qu'il nomme « humanics », composées de « human literacy », « tech literacy » et « data literacy », selon ses termes. Les deux intelligences artificielle et humaine feraient ainsi alliance au lieu de se faire la guerre, pour reprendre le titre d'un ouvrage récemment réédité.

IV- Niveau de la gouvernance institutionnelle et des orientations nationales

a- Gouvernance institutionnelle :

Ces transformations ne peuvent advenir sans des changements au niveau de la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur. Nous en avons cité quelques-unes dans une partie antérieure : volonté, vision et stratégie au plus haut niveau de l'université, fonctionnement en organisation apprenante, adhésion et formation des parties prenantes et politique de ressources humaines valorisant l'engagement, les prestations ainsi que la recherche dans le domaine pédagogique.

b- Orientations nationales :

Une éducation qui « permet » l'avenir doit être inclusive. Tous les étudiants devront en bénéficier, nous l'avons dit. Nous avons également évoqué les enjeux sociétaux de cette exigence. Mais la qualité pour tous ne peut advenir que régulée par les autorités publiques. Leur rôle moteur dans le développement du secteur éducatif n'est plus à prouver. La recherche de l'Association des universités européennes (Gaebel et Zhang, 2018) confirme l'impact des stratégies nationales sur celles des universités, et spécifiquement sur le développement des pratiques pédagogiques. 74% des établissements interrogés le reconnaissent, à condition que l'approche ne soit ni coercitive, ni bureaucratique.

Parmi les mesures incitatives identifiées par l'Association des universités européennes figurent :

- La reconnaissance juridique des compétences pédagogiques comme constitutives de la profession d'enseignant du supérieur.
- Les processus d'assurance qualité, car ceux-ci, de par la culture des résultats attendus d'apprentissage qui les sous-tend, placent la formation de l'étudiant au centre des préoccupations. Les agences nationales d'assurance qualité, jouissant d'autonomie, sont un levier reconnu de développement du système éducatif. Une recherche menée auprès de 94 pays (MARTIN, 2018) nous apprend que 89% des institutions sondées témoignent de leur impact sur la qualité de l'enseignement.

Au Liban, au moment de la rédaction de cet article, de nombreuses initiatives sont à prendre. Nous évoquerons celles qui nous semblent prioritaires. La révision puis la ratification du projet de loi relatif à la création d'une agence nationale d'assurance qualité. L'élaboration d'une stratégie nationale, la dernière datant de 2007. La restructuration de la Direction générale de l'Enseignement supérieur. La modernisation de la loi régissant l'enseignement supérieur. Plus normative que visionnaire, cette loi qui date 2014, porte essentiellement sur des exigences administratives. Elle renvoie une représentation obsolète de l'enseignement qui compromet les approches innovantes nécessaires dans une société apprenante :

- La question des enseignants n'y est traitée que sous l'angle administratif. La reconnaissance des compétences pédagogiques n'y figure pas.
- La *validation des acquis de l'expérience* n'y est pas envisagée, dissuadant les candidats à la formation continue.
- L'enseignement à distance autorisé est réduit à un faible pourcentage d'un programme d'enseignement.

Pour conclure

La crise sanitaire, a permis de mieux identifier les transformations qui « permettront » l'avenir à défaut de le « prévoir ». Celles-ci sont également mieux acceptées. Nous sommes donc mieux outillés pour répondre à l'« état d'urgence éducative » que nous avons mentionné. Nous avons maintenant la certitude que l'avenir sera complexe, incertain et que l'intelligence artificielle y aura un rôle prédominant. Nous savons que nos sociétés se devront d'être apprenantes et que l'intelligence humaine, réflexive, créative et capable d'appréhender la complexité, y sera plus que jamais sollicitée. Nous savons aussi que son développement est entre les mains des universités, de ses cadres et de ses enseignants, acteurs stratégiques de l'avenir.

Bibliographie

ALEXANDRE L., 2019, *La guerre des intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*, Paris, le Livre de poche (Le livre de poche).

AOUN J.E., 2017, *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, MIT Press, 211 p.

CYRULNIK B., 2021, *Des âmes et des saisons: psycho-écologie*, Paris, Odile Jacob.

DEHAENE S., 2018, *Apprendre! les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob, 380 p.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA), 2018, « EUA webinar: Ten Principles for Enhancing Learning & Teaching at the European level »,.

GAEBEL M., ZHANG T., 2018, *Learning and teaching in the European higher education area*.

GALAND B., 2020, « Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation? », *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 120.

HARARI Y.N., DAUZAT P.-E., 2018, *21 leçons pour le XXIème siècle*, Paris, Albin Michel.

MARTIN M., 2018, « Analyser les effets de l'assurance qualité interne: contribution au développement des universités ou simple réponse à des exigences externes de redevabilité? », *du Colloque Qualité G3 « Les démarches qualité en enseignement supérieur : quels en sont les effets ? »*, 3.

MOGHAIZEL-NASR N., 2019, « La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, p. 83-92.

SAINT-EXUPÉRY A. DE, 2000, *Citadelle*, éd. abrégée, Paris, Gallimard (Collection Folio), 467 p.

SERRES M., 2012, *Petite Poucette*, POMMIER edition, Paris, POMMIER, 90 p.

SURSOCK A., EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (BELGIUM), 2015, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, European University Association. Avenue de l'Yser, 24, 1040 Brussels, Belgium. Tel: +32-230-5544; e-mail: info@eua.be; Web site: <http://www.eua.be>.

TADDÉI F., DAVIDENKOFF E., 2018, *Apprendre au XXIe siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 394 p.

AUTONOMIE INDIVIDUELLE, PRUDENCE ET AUTORITÉ : TROIS ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU XXIÈME SIÈCLE UNE BRÈVE ÉTUDE DE PHILOSOPHIE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION À VISÉE PROSPECTIVE

Camille ROELENS
Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique
Université de Lausanne

Résumé

Cet article envisage ce que pourrait être une pensée de l'enseignement supérieur à l'horizon d'une société des individus pleinement inclusive au XXIème siècle. Nous mobilisons les ressources de la philosophie politique de l'éducation au service de cette ambition prospective. Nous centrons notre analyse sur trois concepts-clés : l'autonomie individuelle, la prudence, l'autorité. Ainsi, nous y suggérons une ressaisie de la posture d'autorité enseignante en la comprenant avant tout comme une posture de *service*. Elle doit en effet permettre aux étudiant.e.s formé.e.s de développer leurs *capacités prudentielles* dans un monde mouvant et problématique. Cela engage aussi le rôle social de l'Université.

Mots-clés : prudence, autorité, philosophie politique de l'éducation

Abstract

This article considers what thinking about higher education might look like in the perspective of a fully inclusive society of individuals in the 21st century. We mobilise the resources of political philosophy of education serving this prospective ambition. We focus our analysis on three key concepts: individual autonomy, prudence and authority. Thus, we suggest a new understanding of the posture of teaching authority, understanding it first of all as a posture of service. It must indeed allow the trained students to develop their prudential abilities in a changing and problematic world. This also involves the social role of the University.

Keywords : prudence, authority, political philosophy of education

Resumen

Este artículo considera cómo podría ser la educación superior en el horizonte de una sociedad de individuos plenamente inclusivos en el siglo XXI. Movilizamos los recursos de la filosofía política de la educación al servicio de esta ambición prospectiva. Centramos nuestro análisis en tres conceptos clave: autonomía individual, prudencia y autoridad. Así, proponemos una nueva comprensión de la postura de la autoridad docente entendiéndola sobre todo como una postura de servicio. De hecho, debe permitir a los alumnos formados desarrollar sus capacidades prudentiales en un mundo cambiante y problemático. Esto también implica el papel social de la Universidad.

Palabras clave : prudencia, autoridad, filosofía política de la educación

Resumo

Este artigo considera como poderia ser o ensino superior no horizonte de uma sociedade plenamente inclusiva de indivíduos no século XXI. Mobilizamos os recursos da filosofia política da educação para servir esta ambição prospectiva. Concentramos a nossa análise em três conceitos-chave: autonomia individual, prudência e autoridade. Assim, sugerimos uma nova compreensão da postura da autoridade pedagógica, entendendo-a acima de tudo como uma postura de serviço. Deve de facto permitir aos estudantes formados desenvolver as suas capacidades prudentiais num mundo em mudança e problemático. Isto também envolve o papel social da Universidade.

Palavras-chave : prudência, autoridade, filosofia política da educação

Introduction

Quelles métamorphoses du rôle social des institutions d'enseignement supérieur, des contenus d'enseignement et tout particulièrement du rôle des enseignant.e.s seront nécessaires pour faire face aux enjeux clés de demain, à l'heure où les individus formés, les étudiant.e.s, doivent développer de plus en plus de ressources pour pouvoir se diriger eux-mêmes dans le monde où ils et elles vivent et vivront au XXI^{ème} siècle. ? Telle est la vaste question à l'origine de la présente étude²⁶, dont la dimension englobante vise à chercher à permettre une focalisation sur des concepts méta-éducatifs (autonomie, prudence, autorité), c'est-à-dire traversant « l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation » (Prairat, 2010, p. 41).

Notre démarche procède de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013 ; Staius, 2009). Pour bien penser les défis de l'éducation et de la formation aujourd'hui, il nous semble en effet nécessaire de les penser d'abord *dans la démocratie* (comprise, dans une perspective tocquevillienne, comme mode de vie personnel et de vie en société à part entière, englobant l'ensemble des grandes mutations modernes des sociétés humaines). Nous assumons une visée prospective puisque nous voudrions chercher à estimer ce que peut être une pensée de l'enseignement supérieur à l'horizon d'une société des individus pleinement inclusive au XXI^{ème} siècle²⁷.

Deux conséquences d'une telle ambition et d'une inscription dans un tel contexte pour penser les futurs de l'éducation nous paraissent décisives. La première est qu'il s'agit de repenser la posture d'autorité enseignante avant tout comme une *posture de service*. La seconde est que la visée d'augmentation des *capabilités prudentielles* des formé.e.s pourrait constituer demain la meilleure boussole pour penser, concevoir et pratiquer l'enseignement. Nous en traiterons successivement, puis ouvrirons pour finir sur ce que ce bref parcours réflexif ouvre comme possibles pour repenser la notion d'autorité et la manière dont celle-ci peut, aujourd'hui et demain, s'exercer dans le contexte universitaire.

1. Société des individus et enseignement supérieur, ou le service de l'intelligibilité

Avant de prétendre penser l'enseignement supérieur dans un temps et un espace particulier – dans notre cas celui des démocraties occidentales du XXI^{ème} siècle – il faut donc commencer par accéder à certaine compréhension globale de ce type inédit de sociétés humaines. L'œuvre de Gauchet est ici précieuse, car elle nous permet de penser ce qui est ni plus ni moins que l'entrée, depuis une cinquantaine d'années en Europe, dans un nouveau monde (2017), dont la caractéristique la plus essentielle est d'être une société des individus. Cela signifie que l'ensemble des membres d'une telle société se voit attribuer objectivement un statut d'individu autonome en droit, qu'il s'agit de s'approprier subjectivement pour pouvoir l'assumer en fait. Cela doit se faire dans un monde où toute légitimité doit désormais pouvoir être dérivée des droits fondamentaux de ces mêmes individus, et donc où nulle

²⁶ Pour des raisons d'espace de textes, nous nous permettons de renvoyer à des travaux antérieurs pour le déploiement plus étayé d'un certain nombre de concepts que nous mobilisons ici plus succinctement (Roelens, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2020).

²⁷ Si notre réflexion se concentre ici en bien des aspects sur le cas français, il est permis de penser que plusieurs points peuvent entrer en résonance avec les situations respectives de l'ensemble des pays où les problématiques de l'idéal autonomie individuelle généralisée se font jour (Roelens 2019f).

institution (y compris éducative et formative) ne peut se prévaloir par elle-même et a priori d'une telle légitimité. De manière plus globale, il s'agit d'évoluer dans un monde où nombre de repères et points d'appuis hérités de modèles de société antérieurs, plus traditionnels et hiérarchiques, ont sombré sans retour. Gauchet parle de *structuration autonome du monde* pour insister sur ce double fait que l'autonomie individuelle est désormais exigée de tous, et que les indispensables moyens de l'étayer pour chacun.e doivent désormais être construits en conscience et par les propres moyens humains à notre disposition. Parmi ces derniers, le travail intellectuel sur notre contemporain joue un rôle important.

Tout cela fait peser une exigence croissante de formation sur les individus et donc sur les institutions la dispensant, et implique conséquemment bien des mutations en leur sein et dans leurs rapports aux publics accueillis. Bref, dans un nouveau monde qui exige de nous de « refondre nos outils intellectuels » (p. 489), les conditions de l'éducation au sens le plus large doivent être elles aussi réinventées de fond en comble (Blais *et al.* 2008), et celles de l'enseignement supérieur n'y échappent pas.

On peut en prendre la mesure en relisant le chapitre final²⁸ de l'essai d'histoire philosophée et de perspectives philosophiques appliquées que Renaut en 1995 consacra à l'institution universitaire, à la culture qui l'anime et à son rôle social et politique²⁹. Les thèses centrales soutenues par l'auteur au fil de son essai semblent être que : 1° pour le « monde académique, davantage peut-être que pour d'autres, tout changement est vécu comme un traumatisme » (p. 249) ; 2° « le monde universitaire n'accepte le changement que s'il adopte la figure de l'inévitable, auquel force est bien de "s'adapter" – ce qu'il fait alors avec devoir et promptitude » (ibid.) ; 3° « l'inévitable, précisément, se prépare, et il imposera à l'Université des révisions dont certaines seront déchirantes » (ibid.).

Renaut concluait alors en appelant à « reconstruire l'institution, non à partir de son objet mythique [qu'est l'élitisme républicain], mais à partir de son sujet réel » (p. 275). Le sujet en question est cet individu des démocraties libérales pluralistes contemporaines, requis de se diriger lui-même dans un monde complexe (Foray, 2016) et qui ne peut espérer y parvenir sans l'accès à « une authentique culture générale » (Renaut, 1995, p. 277), qui lui-même conditionne « la capacité pour une société démocratique d'aménager [...] un monde commun de références partagées » (ibid.). C'est *mutatis mutandis*, un pas dans la direction d'une telle « révolution copernicienne » (p. 275) que nous souhaitons esquisser dans le présent article. Par souci de compacité du propos, nous partons ici pour notre part des enjeux et perspectives évoquées en ce sens dans le cadre d'une table ronde autour de Gauchet³⁰

²⁸ Lui-même intitulé « Perspectives » (Renaut, 1995, p. 249-277), ce chapitre permet à l'auteur de tirer un certain nombre de leçons plus générales des approches réflexives qu'il a précédemment conduites sur des cas et moments particuliers comme l'université médiévale (p. 45-92), le rayonnement du modèle allemand (p. 93-152), la politique universitaire de la Troisième République française (p. 153-202) ou encore les mutations des universités américaines au XX^{ème} siècle (p. 203-248).

²⁹ On pourra aussi se reporter ici avec profit au bref chapitre - en forme de méditation sur la devise du Collège de France, *Omnia docet* (« enseigne tout ») – qui clôt l'étude historique de référence de Charle et Verger (2012, p. 281-292). Voir notamment cette forte assertion : « le projet d'un enseignement supérieur distinct de la stricte transmission à l'identique d'un savoir figé ou général (fonction des niveaux antérieurs de la pyramide éducative) doit, par définition, en permanence évoluer selon un rythme pas trop décalé par rapport à la société, à la culture et au monde environnant, mais aussi, par lui-même, apporte sa contribution permanente à ce changement » (p. 282).

³⁰ Faisant suite à la publication d'un ouvrage collectif sur ce thème (Beaud *et al.*, 2009) et réunissant plusieurs de ses co-auteurs.

concernant les mutations contemporaines de l'Université (Guggenheim *et al.*, 2012) à l'épreuve de la société des individus. Sans endosser l'ensemble des postures et conclusions (par ailleurs plurielles) des différents contributeurs, il nous semble qu'ils posent un certain nombre de questions avec acuité et à leur juste niveau.

Le constat de départ, posé par Raynaud (p. 200-2003), est celui d'une double crise concomitante de deux modèles universitaires, à la fois différents en théorie et longtemps mêlés en pratique, que sont le modèle humboldtien et le modèle durkheimien.

Le premier repose sur la liberté académique (pour la recherche comme pour l'enseignement), l'indépendance envers le secondaire, la relative absence de visées directement professionnalisantes, l'idéal de formation de soi par la culture et l'expérience (*Bildung*) et l'autogestion corporative.

Le second met en cœur du projet universitaire la « vocation de formation générale de la jeunesse et de formation professionnelle » (p. 201), et se révèle élitiste en fait à défaut de l'être explicitement en droit.

Tous deux sont mis en crise par le mouvement de l'égalisation toquevillienne et la recomposition individualiste qui l'accompagne. L'évidence des savoirs à enseigner, leur adéquation avec les besoins et demandes des publics accueillis (plus nombreux et hétérogènes que jamais) et la posture enseignante n'y vont plus de soi. Pour Gauchet, une telle crise révèle le rôle que peuvent (et devraient) jouer les établissements d'enseignement supérieur dans l'appréhension de la société des individus comme devant aussi pouvoir faire sienne l'exigence d'être une « société capable d'avancer dans la maîtrise de son fonctionnement et la compréhension d'elle-même par la mobilisation des connaissances, selon une reformulation sous-jacente de l'idéal démocratique » (p. 210-211). Autrement dit, ces institutions sont en charge de « former des professionnels hautement compétents et des citoyens hautement avertis » (p. 210) et elles représentent des enjeux économiques et même géopolitiques décisifs dans le cadre de la globalisation du modèle de la *société de la connaissance*, cela est plus ou moins entendu. Pour autant, ces mêmes établissements achoppent sur les moyens de redéfinir en conscience ce que fut longtemps le support d'une forme d'« harmonie préétablie » (p. 212) et de « communauté spontanée des esprits en fonction de l'idéal d'une raison connaissante s'exerçant librement » (ibid.). Les modèles humboldtien et durkheimien en avaient hérité de l'histoire moderne de la pensée, et ils ont longtemps pu s'étayer et s'hybrider sur ce socle. Or un tel modèle n'est plus possible.

C'est désormais aux défis propres d'une société des individus et de chacun.e de ses membres qu'il faut répondre dans chacun des lieux où s'effectuent l'éducation et la formation au sens le plus large. Cela, comme nous l'avons montré ailleurs, implique notamment de repenser la posture d'enseignant fondamentalement comme une *posture de service*. Ce qu'il s'agit plus spécifiquement de servir dans le cas des institutions d'enseignement en général des établissements du supérieur en particulier, c'est la capacité de chacun.e et de toutes et tous d'accéder à une meilleure intelligibilité du monde et à plus de ressources pour y tracer sa propre route, conditions *sine qua none* d'une certaine inclusivité de l'idéal d'autonomie individuelle et d'une certaine durabilité de la structuration autonome du monde.

Les besoins incontestables et inédits de formation pour accéder à cette intelligibilité du monde ne permettent cependant pas à eux seuls de définir ce que sont précisément les demandes exactes de formation et les offres les plus à même d'y répondre. Pour le dire brièvement, se pose ici la triple question de ce qui doit s'enseigner, de la manière dont cela peut s'enseigner et des motivations qui peuvent pousser les usagers à se le voir enseigner, étant entendu que ce dernier terme conditionne la manière dont les deux premiers peuvent

être pensés (sans pour autant permettre de les déterminer positivement par elle seule). Cela peut encore se formuler ainsi : nul ne doute aujourd'hui de l'utilité sociale décisive de l'enseignement supérieur *en général et sur le principe*, mais dans la confrontation concrète à l'assomption d'une posture enseignante dans ce domaine, celle-ci doit pouvoir faire en permanence l'objet de justifications à la fois convaincantes et plurielles. Ces dernières ne sont solubles, comme le dit Gauchet, ni dans le seul « éloge du savoir désintéressé » (p. 213) ni dans la simple réponse par l'offre à une demande de formation forte mais également imprécise du côté des usagers. Il faut donc ici se doter d'une boussole à même de sécuriser la progression vers cette nécessaire recomposition qu'il s'agit d'opérer, et qui ne peut être que complexe.

2. Les capacités prudentielles comme boussole

Or il nous semble qu'un tel équilibre subtil peut s'échafauder en articulant une ressaisie de la notion de prudence et un recours à celle, plus récente, de capacité. C'est ce que nous souhaitons à présent faire valoir.

2.1 Ressaisir la prudence

La prudence a une histoire philosophique illustre (Delannoï, 1993) qui n'est pas principalement endogène à la société des individus. Moyennant certaines actualisations, elle nous paraît pourtant pouvoir y donner sa pleine mesure pratique, en particulier pour repenser l'enseignement supérieur en son sein.

Aristote range la prudence parmi les « vertus intellectuelles » (1997, p. 86). Il la définit comme « sagesse pratique » (ibid.). Le propre de l'« homme prudent c'est d'être capable de délibérer correctement sur ce qui est bon et avantageux pour lui-même [...] d'une façon générale, quelles choses par exemple conduisent à la vie heureuse » (p. 284-285). Kant définit pour sa part la prudence comme l'« habileté dans le choix des moyens qui nous conduisent à notre plus grand bien-être » (1785/1986, p. 127). Elle se rapporte aux impératifs hypothétiques *asertoriques* (ibid.), c'est-à-dire qui concernent un but « dont on peut certainement admettre que tous [les humains] se le proposent effectivement, et ce but est le bonheur » (ibid.). La prudence aristotélicienne s'insère toutefois dans l'architecture intellectuelle globale d'une éthique vertuiste (autrement dit autour de l'idée qu'il existe une forme précise et normative de ce qu'est *une vie bonne* vers laquelle il faut tendre), tandis que les « impératifs de la prudence » (ibid.) kantiens sont clairement dominés par l'impératif catégorique qui constitue le cœur de cette éthique déontologique. Or la société des individus est aussi marquée par ce que l'on appelle en termes rawlsien le *fait de pluralisme*, autrement dit le fait que les conceptions de ce qu'est une vie bonne et les options morales des personnes y sont irréductiblement plurielles et divergentes. Une conséquence décisive pour l'enseignement est qu'il n'est pas possible, dans une telle société de présumer de ce que va être la conception propre de l'accomplissement personnel pour les personnes qu'il s'agit de former. L'enjeu est donc de leur ouvrir des possibilités, non de prétendre tracer leur voie à leur place.

Bref, ressaisir la notion de prudence dans une société des individus conduit donc plutôt à se soucier de la capacité chez chaque personne singulière à prendre en compte « *ses propres intérêts à long terme* » (Ogien, 2007, p. 50). Chacun de ses individus doit en effet pouvoir être également considéré dans l'expression de ce que sont pour lui ses intérêts, sa conception du bien-être et ses manières de les poursuivre, à condition de ne pas nuire aux autres (p. 153-

160). Mobiliser la notion de prudence dans la perspective qui est ici la nôtre, c'est donc signifier que les individus en général et les usagers de l'enseignement supérieur en particulier ont certes le droit de défendre leurs intérêts et d'en être seuls juges en dernière instance, mais que pour bien les connaître et les faire valoir en fait, il leur faut davantage que ce droit. La mise à leur disposition de moyens intellectuels et culturels de penser leurs choix de vie, de les délibérer, d'en estimer les diverses conséquences et d'envisager leur déploiement dans la société et le rapport aux autres individus qui la composent n'est pas la moindre de ces conditions. On ne saurait sous-estimer le point auquel cela engage justement l'enseignement supérieur, qui doit contribuer à rendre ses usagers capables d'une telle prudence.

2.2 Que sont les capacités ?

La notion de *capabilité* a été développée récemment par Sen (2009/2010) et Nussbaum (2011/2012) pour penser les conditions pratiques de l'autonomie. Cette dernière en propose la définition synthétique suivante :

« Que sont les capacités ? Ce sont les réponses à la question : "Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?". Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des "libertés substantielles" : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir. [...] Il ne s'agit donc pas simplement de capacités dont une personne est dotée, mais de libertés ou de possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (2011/2012, p. 39)

On peut dire en ce sens que la notion de capabilité procède d'un approfondissement critique des reformulations du libéralisme politique et des conceptions du juste proposées par Rawls (1971/1987 ; 1993/1995), et plus globalement de la perspective de l'égalité libérale (Kymlicka, 1990/2003, p. 61-108). Comment faire en sorte qu'une société des individus ne se contente pas de proclamer l'idéal d'autonomie individuelle (cf. la critique marxiste des libertés formelles) ni même d'en garantir les bases matérielles (cf. l'approche keynésienne), mais réussissent à inclure chacun.e dans la participation à ce même idéal, y compris dans ce que l'autonomie comporte de conditions de possibilités cognitives et culturelles (Foray, 2016) ? Tel est la problématique à laquelle cette notion doit permettre de se confronter.

Appliquée à la perspective d'un accompagnement adéquat par l'enseignement supérieur des exigences connexes d'individualisation et de démocratisation qui traversent la société des individus, l'approche par capacités permet de dire la chose suivante : la prudence, telle que définie *supra*, dont les individus doivent pouvoir se prévaloir est moins une vertu personnelle ou une affaire de pure volonté qu'un objectif qui doit permettre de subsumer l'ensemble des processus éducatifs et formatifs concevables dans une perspective individualiste. Un individu ne peut être pleinement capable de prudence qu'en articulant et combinant de nombreuses ressources personnelles et contextuelles, et les institutions d'enseignement ont une responsabilité particulière à assumer s'agissant de la mise à disposition des volets culturels et cognitifs de ces ressources.

2.3 La carte, le territoire et la hiérarchie implicite des fonctions de l'enseignement supérieur

Nous utilisons donc le syntagme de *capabilités prudentielles* pour désigner ce qui est indispensable à un individu pour prétendre aujourd'hui (et plus encore demain) naviguer de manière autonome et durable (Roelens, 2020) dans un monde qui est aussi riche de potentialités nouvelles qu'il est intrinsèquement problématique (Fabre, 2011, 2014) et en

cela également porteur de nouvelles formes de vulnérabilités. Pouvoir agir, choisir et penser par soi-même (Foray, 2016) dans un tel temps et dans un tel espace exige pour chacun de se doter de boussoles et de cartes, conditions de possibilité d'élaboration d'une « véritable intelligibilité du monde qui nous tombe dessus » (Gauchet, dans Guggenheim *et al.*, 2012, p. 213). Cela pousse à reprendre à nouveau frais deux éléments pointés par Gauchet (p. 217-218) dans son diagnostic des défis contemporains pour l'université *dans la démocratie*.

Premièrement, ce dernier déplore non pas tant la parcellisation des recherches et des enseignements en soi, mais la progressive disparition concomitante d'une exigence constante de propositions de synthèses à destination des étudiant.e.s, dans une double perspective pédagogique (faire du lien entre les éléments enseignés) et démocratique (ne pas laisser la seule capacité intrinsèque des étudiant.e.s à faire ou non cette synthèse eux-mêmes, créant des écarts de réussite conséquents entre eux). On pourrait dire métaphoriquement que le souci d'extrême rigueur dans la précision du tracé de chaque recoin de la carte du savoir scientifique, louable en un sens, peut parfois conduire à une moindre disponibilité de temps et d'esprit à consacrer au travail de synthèse dans la perspective d'une intelligibilité plus globale du territoire culturel et cognitif à laquelle il s'agit d'accéder soi-même puis d'en ouvrir l'accès aux étudiant.e.s. La correspondance de la carte et du territoire (le monde qu'il s'agit de comprendre) risque alors de se dérober pour bien des usagers de l'enseignement supérieur, au prix d'une considérable déperdition d'efforts consentis aux deux pôles de la relation pédagogique. Définir le rôle professionnel et social des universitaires comme une fonction de service, consistant à se faire avant tout médiateur d'un tel travail de synthèse³¹, permet de changer de perspective.

Deuxièmement, cela permet aussi de lutter contre la relégation de la fonction enseignante aux marges des responsabilités professionnelles que peut induire selon Gauchet la fonction *d'enseignant-chercheur* telle qu'elle est actuellement comprise. D'une certaine manière, le modèle hérité à partir duquel cette fonction est bien souvent encore conçue conduit à donner implicitement une valeur hiérarchique décroissante aux trois adjectifs qualificatifs que comporte l'appellation consacrée d'« établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel » pour désigner les lieux où l'enseignement supérieur se déploie. Le contexte d'une société des individus impose au contraire de rompre avec cette présomption hiérarchique puis de faire du développement optimal de capacités prudentielles de chacun.e la pierre de touche à l'aide de laquelle la priorité à donner à chacune de ces trois fonctions peut-être pensée dans chaque situation singulière.

3. Ouverture conclusive : la question de l'autorité

Nous souhaiterions pour finir suggérer qu'une telle perspective peut permettre de reprendre à nouveau frais une question récurrente de bien des débats sur l'enseignement supérieur depuis, s'agissant de la France, les prises de position respectives de Aron (1966, 1968) ou de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) dans les années 1960, et auxquelles le *magnum opus* de Bloom (1987/2018) donna ensuite une résonance internationale. Cette question est celle de l'autorité que peut se voir reconnue - par ses étudiant.e.s d'abord et dans l'espace public

³¹ Lui-même pensé comme un simple moyen de poursuivre la fin plus ambitieuse consistant à pourvoir chacun de capacités prudentielles (ce qui implique, outre le souci d'intelligibilité évoqué, une prise à bras le corps de l'enjeu des débouchés professionnels des usagers formés).

ensuite - un.e enseignant.e du supérieur dans un type de société où l'individualisme démocratique et la détraditionnalisation ne permettent plus de supposer acquise *a priori* une telle reconnaissance. Celle-ci ne peut plus relever d'un mélange de grandeurs d'appareil et de révérence pour le savoir et la culture en tant que tels. La perspective que nous avons ici exposée de manière synthétique lance une planche de salut entre les deux impasses que nous paraissent être le simple constat de ce changement architectonique et sa déploration plus ou moins assortie des rêves de restauration. L'autorité de l'enseignant.e peut effet être repensée comme proposition de médiation au service du déploiement des capacités prudentielles des individus formés, pour leur propre intérêt avant tout mais avec des conséquences démocratiques positives également, en particulier dans la perspective d'un libéralisme de prudence publique (Tavaglione, 2010) visant à la coexistence pacifique des autonomies singulières. Cette *autorité bienveillante* (Roelens, 2019a) n'a donc de valeur interpersonnelle (dans la relation pédagogique) et sociale (dans l'insertion de l'Université dans la Cité) qu'à cette aune. Tout le reste doit donc en être tenu pour des moyens de poursuivre une telle fin. Il est cependant permis de penser qu'il n'est pas, dans une société des individus, de source de légitimité plus puissante. Dans le temps et l'espace où il s'agit dans la présente étude de penser l'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'hypermodernité démocratique occidentale, se doter d'un tel atout nous paraît à la fois décisif et indispensable.

Bibliographie

ARISTOTE. *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin, 1997, 540 pages.

ARON Raymond. « Avant-propos », dans ANTOINE Gérald, PASSERON Jean-Claude *La réforme de l'Université. Conservatisme et novation à l'Université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966.

ARON Raymond. *La révolution introuvable. Réflexions sur les événements de mai*, Paris, Fayard, 1968, 191 pages.

BARRÈRE Anne. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011, 228 pages.

BEAUD Olivier, CAILLÉ Alain, ENCRENAZ Pierre, GAUCHET Marcel, VATIN François. *Refonder l'Université*, Paris, La Découverte, 2009, 276 pages .

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Arthème Fayard / Pluriel, 2013 [2002], 272 pages.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, 270 pages.

BLOOM Allan. *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*. Paris, Les Belles Lettres, 2018 [1987], 504 pages.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964, 192 pages.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 284 pages.

CHARLE Christophe, VERGER Jacques. *Histoire des universités. XIIe-XXIe siècle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 384 pages.

DELANNOI Gil. *Éloge de la prudence*, Paris, Berg International, 1993, 189 pages.

FABRE Michel. *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, 224 pages.

FABRE Michel. « Les "Éducatifs à" : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, n° 36, 2014, en ligne : <http://ezproxy.espe-Inf.fr:2068/edso/875>.

FORAY Philippe. *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF, 2016, 199 pages.

GAUCHET Marcel. *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Gallimard, 2017, 768 pages.

GUGGENHEIM Antoine, CAILLÉ Alain, CHEVRIER Marc, GAUCHET Marcel, RAYNAUD Philippe. « Table ronde », dans *L'anthropologie de Marcel Gauchet*, Paris, Parole et Silence, 2012, pp. 199-218.

HIRSCHI Stéphane. *Chanson, l'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*, Paris/Valenciennes, Les Belles Lettres / Presses Universitaires de Valenciennes, 2008, 298 pages.

KANT Emmanuel. *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1986 [1785], 211 pages.

KYMLICKA Will. *Les théories de la justice : une introduction*, Paris, La Découverte, 2003 [1990], 364 pages.

NUSSBAUM Martha. *Capabilités*, Paris, Flammarion, 2012 [2011], 304 pages.

OGIEN Ruwen. *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, 2007, 256 pages.

ORY Pascal. *L'histoire culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, 128 pages.

PRAIRAT Eirick (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2010, 158 pages.

RAWLS John. *Théorie de la justice*, Paris, Points, 2009 [1971], 560 pages.

RAWLS John. *Libéralisme politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995 [1993], 464 pages.

Renaut, A. *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, 286 pages.

RICOEUR Paul. *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Paris, Seuil, 2013 [1969], 672 pages.

- RICOEUR Paul. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, 416 pages.
- ROELENS Camille. *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne, 2019a.
- ROELENS Camille. « Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle », *Recherches en éducation*, n° 38, 2019b, pp. 85-96.
- ROELENS Camille. « Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence », *Ethique en éducation et formation- Les dossiers du GREE*, n°6, 2019c, pp. 62-79.
- ROELENS Camille. « Qu'est-ce que le mémoriel ? Proposition de conceptualisation à l'aune de la question de la citoyenneté démocratique », *Penser l'éducation*, n°45, 2019d, pp. 75-92.
- ROELENS Camille. « Vers une philosophie herméneutique culturelle de l'éducation. Fondements et méthodes d'un travail philosophique sur des bandes dessinées », *Penser l'éducation*, n°43, 2019e, pp. 87-104.
- ROELENS Camille. « Interculturalité et individualisme : esquisse d'une éthique de la bienveillance culturelle », *Ethica*, n° 22-2, 2019f, pp. 13-34.
- ROELENS Camille. « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, n° 9, 2020, pp. 59-73.
- SEN Amartya *L'idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010 [2009], 560 pages.
- STATIUS Pierre. *De l'éducation des modernes: Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*, Paris, L'Harmattan, 2009, 191 pages.
- TAVAGLIONE Nicolas. *Gare au Gorille. Plaidoyer pour l'Etat de droit*, Genève, Labor et Fides, 2010, 285 pages.

L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR SOCIAL FACE AUX DEFIS DU XXI^{ème} SIECLE

Scarlet Sarraf, Université Libanaise

Résumé :

Les défis posés aux systèmes éducatifs au XXI^{ème} siècle ont modifié le profil requis pour l'enseignant, exigeant de ce dernier des compétences spécifiques lui permettant d'exercer efficacement son métier. A ce propos, l'orientation pour la formation professionnelle du personnel enseignant est nécessaire. Les professionnels de l'éducation ne peuvent à aucun moment faire l'impasse sur le social et l'être. Ces professionnels sont soumis à la question du sens de leurs pratiques et de leur responsabilité sociale. Ainsi dans quelle mesure les différents dispositifs de formation des enseignants insistent sur le rôle social de l'enseignant et lui donne les moyens de faire face aux défis qui se posent à eux ?

Mots clés : Acteur social, formation professionnelle, analyse des pratiques

Abstract:

The challenges facing educational systems in the 21st century have changed the teachers' required profile, asking them to have specific skills that enable them to practice their profession effectively. In this regard, guidance for the vocational training of teachers is necessary. Education professionals cannot overlook the social and the being at any time. These professionals are subject to the question of the meaning of their practices and their social responsibility. Thus, to what extent do the various teacher training schemes stress the social role of teachers and empower them to face the challenges put before them?

Keywords: Social actor, vocational training, practice analysis

Resumo:

Os desafios que se colocam aos sistemas de ensino no século XXI alteraram o perfil exigido aos professores, exigindo que possuíssem competências específicas que lhes permitissem exercer com eficácia a sua profissão. Nesse sentido, é necessária uma orientação para a formação profissional do corpo docente. Em nenhum momento os profissionais da educação podem ignorar o social e o ser. Esses profissionais estão sujeitos à questão do sentido de suas práticas e de sua responsabilidade social. Então, em que medida os vários sistemas de formação de professores enfatizam o papel social do professor e dão-lhe os meios para enfrentar os desafios que os enfrentam?

Palavras-chave: Actor social, formação profissional, análise de práticas

Resumen: *Los desafíos planteados a los sistemas educativos en el siglo XXI han cambiado el perfil requerido para los docentes, exigiéndoles que cuenten con habilidades específicas que les permitan ejercer de manera efectiva su profesión. En este sentido, es necesaria una orientación para la formación profesional del profesorado. En ningún momento los profesionales de la educación pueden ignorar lo social y el ser. Estos profesionales están sujetos a la cuestión del significado de sus prácticas y su responsabilidad social. Entonces, ¿en qué medida los distintos sistemas de formación docente enfatizan el rol social del docente y le brindan los medios para enfrentar los desafíos que enfrentan?*

Palabras clave: actor social, formación profesional, análisis de prácticas

Si l'école est un lieu d'éducation qui reflète la société actuelle, elle anticipe aussi la société de demain. A ce propos, l'orientation pour la formation professionnelle du personnel enseignant est nécessaire tant qu'elle est liée :

- au développement des compétences professionnelles
- et à l'innovation dans le milieu éducatif par le biais de la recherche.

Si la formation professionnelle vise avant tout à transmettre des connaissances et des compétences, elle doit pour autant munir les futurs enseignants de savoirs professionnels leur permettant de faire face aux défis posés par l'école. Les défis posés aux systèmes éducatifs au XXIème siècle ont modifié le profil requis pour l'enseignant, exigeant de ce dernier des compétences spécifiques lui permettant d'exercer efficacement son métier. Pour plusieurs chercheurs, ces compétences ne peuvent se construire qu'en regard de l'évolution du métier d'enseignant « *selon une logique de professionnalisation* » (Perrenoud, 1996), qui permettra aux enseignants de développer des compétences professionnelles leur permettant de « *construire leur propres savoirs et de s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'analyser et, éventuellement, de l'adapter* » (Charlier et Charlier, 1998). Dans cette perspective, nous citons Audigier : « *parce qu'ils sont en contact quotidien avec des élèves qui doivent se préparer pour le monde de demain, les enseignants sont susceptibles de ressentir plus directement cette nécessité d'une formation continue. Leur rôle change. Ils doivent notamment développer des compétences pour préparer l'ensemble des élèves à vivre dans une société du savoir où des compétences diverses et complexes seront exigées des individus, des citoyens et des travailleurs. Dans cet environnement en constante mutation, les professionnels de l'enseignement doivent bien sûr faire apprendre, mais doivent aussi apprendre, de manière à pouvoir relever les nouveaux défis. En somme, ils doivent opter pour le changement plutôt que de la subir* ». (Ministère de l'Éducation du Québec en 1999, p.6).

A la lumière de cette description notre question est la suivante : Dans quelle mesure les différents dispositifs de formation des enseignants insistent sur le rôle social de l'enseignant et lui donne les moyens de faire face aux défis qui se posent à eux ?

Dans leur milieu professionnel, les enseignants sont mis devant plusieurs défis : avancement des connaissances, évolution des effectifs scolaires, enseignement de qualité pour tous les élèves, inflation et renouvellement rapide des savoirs, pédagogie active, pédagogie différenciée, développement et intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement, changement dans le système d'éducation, exigence du marché de travail, émergence de nouvelles attentes de la part des parents..... Pour s'y adapter constamment et pouvoir construire un environnement éducatif propice à l'apprentissage et à la qualité de la relation pédagogique, les enseignants devront suivre des formations et acquérir et développer des compétences tout au long de leur carrière.

Ces défis posés aux systèmes éducatifs au XXIème siècle ont modifié le profil requis pour l'enseignant, exigeant de ce dernier des compétences spécifiques lui permettant d'exercer efficacement son métier. Pour plusieurs chercheurs, ces compétences ne peuvent se construire qu'en regard de l'évolution du métier d'enseignant « *selon une logique de professionnalisation* » (Perrenoud, 1996), qui permettra aux enseignants de développer des compétences professionnelles leur permettant de « *construire leur propres savoirs et de*

s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'analyser et, éventuellement, de l'adapter » (Charlier et Charlier, 1998).

Pour concrétiser cette idée, les travaux liés à l'étude des compétences dans la formation professionnelle montrent que l'on exige de l'enseignant qu'il soit autonome, fasse preuve de réflexivité et ait une compétence éthique. La liste des compétences est longue ; elle est à la mesure de l'ambition d'une profession. Loin d'être exhaustive, nous tentons d'aborder les compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante du XXIème siècle, où nous ne retiendrons que deux compétences jugées intéressantes et cohérentes à la conception générale de la formation professionnelle :

Les compétences de l' « **enseignant acteur social** » : Le statut de l'enseignant et son rôle social sont pris en considération. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, réfléchir sur le suivi des élèves et collaborer avec leurs parents. Le fondement ici est bien l'enseignant ouvert qui sait échanger, communiquer, partager et travailler en équipe dans et hors la classe pour mettre en œuvre des projets collectifs.

Les compétences liées à la « **personne** » de l'enseignant: Outre l'importance de son rôle social, l'enseignant est avant tout un individu. L'accent est mis ici sur la compétence relationnelle, qui passe par la communication, l'empathie, la capacité à contrôler des affects, l'engagement. Le fondement ici est que l'enseignant montre le goût d'apprendre dans l'immédiateté de sa formation, et le désir d'une réelle formation tout au long de la vie.

Face aux enjeux multiples liés à la formation professionnelle, nous ne prétendons pas établir les balises d'une nouvelle réalité, mais redonner un élan à un processus qui doit évoluer en raison du contexte scolaire. Il est important de redonner cet élan dès maintenant, car la capacité des établissements d'enseignement de relever les défis énormes auxquels ils font face est fortement liée au développement professionnel de leur personnel. Nous espérons pourtant que « *de nombreux enseignants relèveront le défi, par refus de la société duale et de l'échec scolaire qui la prépare, par désir d'enseigner et de faire apprendre en dépit de tout* » (Perrenoud, 2004, p. 13) ou encore, par crainte de « *mourir debout, une craie à la main, au tableau noir* » selon la formule d'Huberman (1989).

Ici, le contexte polémique qui entoure la question de la professionnalisation des enseignants renvoie à la question d'une formation des futurs enseignants construite en termes de compétences, mais il revient à insister que cette formation nécessite un cadre de pratique réflexive basée sur le rôle social de l'enseignant qui exerce son métier.

Si l'école a toujours eu la triple mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser, et si la fonction de l'éducation, comme le croit Emile Durkheim (1967), est une nécessaire transmission d'un patrimoine socioculturel d'une génération à une autre, nous nous demandons, de plus en plus, ce qui compte en ce monde dominé par l'économie et l'éclatement des valeurs, et ce qui vaut la peine d'être transmis à nos enfants. Notre problématique est de poser la question du sens des pratiques des enseignants et de leurs responsabilités sociales à partir de l'élaboration d'une réflexion visant la formation du citoyen dans la réalité sociale d'aujourd'hui.

Nous sommes convaincus que les professionnels de l'éducation ne peuvent à aucun moment faire l'impasse sur le social et l'être. Ces professionnels sont soumis à la question du sens de leurs pratiques et de leur responsabilité sociale.

Ainsi l'analyse des pratiques éducatives des enseignants est devenue un espace-temps pour « remettre les choses en place » et retrouver une compréhension des principes éducatifs originels et universels, notamment pour prendre conscience que, dans le domaine de l'éducation, le principe de réalité doit s'imposer comme principe régulateur face au principe plaisir. Cet espace-temps de formation professionnelle permettrait de lever le voile sur la question du sens de l'éducation, du rôle de l'Ecole, et donc du rôle social de l'enseignant. Il donnerait à celui-ci l'occasion de s'engager et d'engager l'élève sur la voie de la responsabilité sociale dans un régime démocratique.

L'analyse des pratiques éducatives contribue à faire exister l'enseignant, à le faire vivre comme sujet social libre et responsable, comme sujet singulier dans une communauté humaine et culturelle, capable d'intérioriser la perception de ses pratiques, extérieures à lui-même, et d'avoir une distance et une autonomie de pensée par rapport à elles.

L'enseignant est donc appelé à compléter le récit qu'il fait de ses pratiques éducatives en clarifiant notamment le système personnel de valeurs qui guide son action. Ainsi, une pensée plus réflexive doit pouvoir lui permettre de prendre en compte, dans ses pratiques, la dimension humaine universelle dans le champ du psychologique et du social. Contrairement au savoir disciplinaire que l'on peut considérer comme un objet symbolique individuel et partagé par un petit nombre, l'analyse des pratiques éducatives permet d'engager l'enseignant donc celui-ci à sortir du rôle unique de prescripteur de règles et de transmetteur de savoir disciplinaire et lui apprend à porter sur l'élève un autre regard, à le connaître et à la reconnaître comme sujet social. Apprendre à penser l'Autre comme tel, c'est, pour l'enseignant, apprendre à se percevoir, à se penser soi-même comme sujet social. Ce processus se construit avec l'Autre qui est pensé à son tour comme sujet social inscrit dans des liens culturels. L'analyse des pratiques éducatives invite l'enseignant à se construire des représentations de son rôle social au service de l'universel humain. Il est alors considéré, non comme simple exécutant, mais comme médiateur entre le savoir et l'élève. Il peut alors se dégager de son implication dans sa pratique, définir le sens singulier qu'elle a pour lui et se construire dans le lien entre théorie et pratique, se construire un « *habitus réflexif* » pour reprendre la formule de Philippe Perrenoud.

Pour aborder le rôle social de l'enseignant à l'école, il convient de réfléchir sur les exigences liées à l'exercice même de l'enseignant. Pour ce, nous nous référons à J. Beauté dans son livre intitulé *Les courants de la pédagogie contemporaine* où l'auteur affirme et détaille les points suivants :

- « *Le postulat d'éducabilité* »
- *La démarche de compréhension*
- *Le contrat pédagogique*
- *Avoir du plaisir à enseigner*
- *Accompagner l'élève dans son développement*
- *Respecter le secret professionnel*

- *Tendre aux jugements de réalité* » (Beauté, 1997).

Le « *Postulat d'éducabilité* » implique que l'enseignant doit s'accrocher à l'idée que tout enfant est éduicable, et que l'exclusion et le rejet sont des solutions professionnelles inacceptables. A ce propos Philippe Meirieu, dans son livre intitulé *Le choix d'éduquer*, affirme : « *Le principe d'éducabilité se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul, de contribuer à ce que le sujet y parvienne. En d'autres termes, le principe d'éducabilité s'anéantit s'il n'est pas totalement et complètement investi par un éducateur qui, face à être concret, croit à la fois et indissolublement, que celui-ci réussira à faire ce qu'il a pour mission de lui apprendre, qu'il détient un pouvoir suffisant pour permettre cette réussite et qu'il doit faire comme s'il était le seul à le détenir* » (Meirieu, 1997, p.26).

Quant à la « *démarche de compréhension* », elle est à être pratiquée à l'école à la place des sanctions et des punitions, puisque sur le plan éthique, les sanctions et les punitions ont pour obstacle le droit des enfants à être respectés en tant que personnes ; le respect de la personne étant l'une des formes de la « *compréhension* » à laquelle l'enfant a droit. Comment y parvenir concrètement ?

Ici, on fait appel au « *contrat pédagogique* » qui suppose que deux partenaires se mettent d'accord. Les termes du contrat doivent être explicités, clarifiés, voire négociés entre l'enseignant et les élèves, pour que les deux partenaires y reconnaissent les règles du jeu, qui s'inspirent du respect dû aux deux partenaires de l'entreprise éducative.

Par analogie, l'action de l'enseignant doit être conçue avec « *plaisir* », puisque son métier exige justement ce type de disposition intérieure, ce que Carl Rogers appellerait « *congruence* ».

Devant l'alternative suivante : ou bien l'école est au service de tous et s'intéresse aux plus démunis au nom du postulat d'éducabilité, ou bien l'école est au service des meilleurs qu'elle repère et distingue. Nous percevons que l'école est chargée de donner accès au savoir et aux valeurs à tous, ce qui implique que l'enseignant soit chargé d'« *accompagner l'élève dans son développement* ». Il s'agit de développer les potentialités de chacun et de contribuer au développement des personnalités.

Suite à ceci, la règle valable pour l'enseignant actuel est la nécessité, dans l'intérêt de l'élève, de le renseigner tout en restant astreint au « *secret professionnel* ». Faillir à ce secret est ruiné la confiance que l'élève éprouve à l'égard de son enseignant. Celui-ci n'est pas le juge de l'élève, mais il prend partie dans l'évaluation scolaire.

Suite à ce qui est dit, l'école a pour vocation de construire et de préparer les voies de l'avenir. En ce sens, elle ne doit être qu'une caisse de résonance des problèmes de société mais oser rechercher le consensus pour elle-même. La question des valeurs à l'école se trouve donc posée. Par suite, il nous paraît de moins en moins raisonnable de refuser la dimension éducative et éthique du métier d'enseignant, mais en même temps il serait aussi absurde qu'injuste d'attendre de la part des enseignants d'école des vertus éducatives infiniment plus grandes que celles de la société qui les mandate. Dans son livre intitulé *Dix nouvelles*

compétences pour enseigner, Philippe Perrenoud consacre un chapitre où il s'agit d'affronter les devoirs sociaux et les dilemmes éthiques de la profession d'enseignant. L'auteur a envisagé cinq compétences retenues pour une bonne éducation :

- « Prévenir la violence à l'école et dans la cité.
- Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales.
- Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite.
- Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe.
- Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice.

Les enseignants qui développent de telles compétences ouvrent non seulement pour l'avenir, mais pour le présent. Ils créent les conditions d'un travail scolaire fécond pour l'ensemble des disciplines et des cycles d'études. Il ne s'agit pas seulement d'inculquer un modèle pour que les élèves « l'emportent avec eux dans la vie », mais de le mettre en œuvre « ici et maintenant », à la fois pour le rendre crédible et pour en retirer des bénéfices immédiats ». (Perrenoud, 2004, p. 136-137).

Nous pouvons constater que le regain d'intérêt pour la question des valeurs et des problèmes d'éthique pour l'enseignant, est un fait de société qui traduit une situation de crise qu'il convient d'analyser en fonction des évolutions techniques, culturelles et sociales. L'Etat qui se déclare prêt à investir dans l'école pour qu'elle soit un instrument au service de l'économie et de technologie, le ferait-il pour qu'elle ait un rôle social et culturel ?

Dans une telle optique, Houssaye dans son article intitulé *Valeurs et éducation*, souligne que le postulat est simple : « on n'éduque pas pour l'individu, on n'éduque pas pour la société, on éduque pour l'humanité. Telle est la fin de l'éducation. Il n'y a pas à éduquer une enfant pour qu'il reste ; il n'y a pas à éduquer un enfant pour en faire un travailleur et un citoyen. Il s'agit d'en faire un homme... Eduquer, c'est mettre chacun en culture, le faire accéder à la culture, qui consiste avant tout dans le fait que les cultures peuvent communiquer entre elles. L'Humanisme est ainsi quelqu'un qui pose que le sens de l'éducation repose dans cette assimilation, singulière mais universelle, humanité-culture ». (Houssaye, 1999, p.233).

Qu'est-ce qui fait la valeur d'une pratique éducative ? Cette question en appelle inévitablement une autre : à quelle fin ? Question ambiguë... car l'école doit à la fois sélectionner et transmettre des connaissances et des valeurs à tous. A cause de cette ambiguïté, il est d'autant plus indispensable de préciser les valeurs implicites de la pratique pédagogique.

Ces valeurs sont, nous semble-t-il, au cœur du débat pédagogique actuel tout en ayant une signification intemporelle. Elles visent à donner aux apprenants une méthodologie intellectuelle et une confiance dans leurs capacités qui rendent possible un développement personnel. Par référence aux critères empruntés à Rogers dans son livre intitulé *Liberté pour apprendre ?*, nous avons besoin de futurs citoyens qui :

- « seront capables d'apprentissage critique et d'évaluer les informations provenant de sources diverses ;
- auront acquis un savoir utile pour la vie réelle ;

- seront capables d'utiliser ce savoir d'une manière souple dans des situations neuves ou difficiles ;
- seront capables d'agir avec initiative et responsabilité dans la résolution de problèmes ;
- auront trouvé plaisir à apprendre, acquérant ainsi le désir d'apprendre tout au long de leur vie ». (Rogers, 1972, p.1).

Ainsi nous envoyons nos enfants à l'école, non pas pour être plus savants, mais plus libres et heureux en apprenant avec l'Autre et contre l'Autre et devenir donc un Autre! Avec une telle perspective, l'optimisme est permis. Les difficultés – réelles et complexes – sont là pour stimuler notre créativité. « On dit que les nouvelles générations sont difficiles à gouverner. Je l'espère bien (...) Ce qui m'intéresse, c'est le mouvement de l'intelligence, car l'avenir en dépend. » (Alain, 1932, *Propos sur l'éducation*, PUF, p.219). Est-ce que la finalité de l'école n'est pas justement de former des jeunes adultes autonomes, capables de s'adapter et d'utiliser leurs connaissances dans une société démocratique en constante évolution ? A notre avis, les continuités mises à jour rendent urgente la nécessité de penser un tel projet pédagogique de formation civique qui intègre les problèmes et les difficultés particuliers à ce domaine dans le contenu de l'enseignement et fait ainsi quelque place à des problèmes humains et sociaux, ce qui est tout de même sa raison d'être.

Bibliographie

- ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, PUF, p.219
- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD Ph. (Eds)(2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle Professionnalisation ?*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- ASTOLFI J.-P. (2000), « Ecole des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement », In. *Intervention au 21e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*, Montréal, UQAM, 27-28 avril 2000.
- ASTOLFI J.-P. (2003), « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », In. *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy – les – Moulineaux, ESF, PP. 23 – 52.
- BEAUTE J. (1997), *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Paris, Erasme, Chronique Sociale.
- CHARLIER E. et CHARLIER B. (1998), *La formation au cœur de la pratique*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- COURAU S. (2005), *Les outils d'excellence du formateur*, 6^{ème} édition, Paris, ESF.
- CREEMERS B. (2005), « Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation ? », In. M. DEMEUSE, A. BAYE et al. *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, PP. 43-71.
- GOHIER Ch., ANADON M. et al. (2001), « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVII, N°1, PP. 3-32.
- HAMELINE D. (2004), « Transformer l'école: une topique des contradictions vives », In. J.-P. BRONCKART et M.G. THURLER (Eds), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck université, PP. 219-234.

- HOUSSAYE J. (Ed.)(1999), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF.
- HUBERMAN M., PERRENOUD P. (1987), *Restructuration de la formation des enseignants. Sept principes de base*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF. *Les Cahiers Pédagogiques*, 2005, Septembre, N°435, Dossier : "Enseigner, un métier qui s'apprend".
- Les Cahiers Pédagogiques*, 2007, Janvier, N°449, Dossier: "Qu'est-ce qui fait changer l'école ?".
- LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD Ph. (Eds) (2004), *Entre sens commun et sciences humaines. Quel savoir pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LESSARD C. et TARDIF M. (2004), « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », In. C. LESSARD et M. TARDIF (Eds), *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck Université, PP. 265-287.
- MEIRIEU Ph. (1997), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MICHAUX C. (2003), « Conceptions de changement en formation des enseignants », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIX, N°3, PP. 477-497.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999), *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Bibliothèque Nationale du Québec.
- PARMENTIER Ch. (2005), *L'essentiel de la formation*, Paris, éditions d'Organisation.
- PAQUAY L. (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, N°2, PP. 111-128.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (Eds) (1998), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- PERRAUDEAU M. (2005), *Le métier d'enseignant en 70 questions*, Paris, Retz.
- PERRENOUD Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1998), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (2003), « Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation », In. J.-P. ASTOTLI, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy – les – Moulineaux, ESF, PP. 311-342.
- PERRENOUD Ph. (2004), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 4^{ème} édition, Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- PERRENOUD Ph. (2006), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 3^{ème} édition, Paris, ESF.
- ROGERS (1972), *Liberté pour apprendre ?*, Dunod
- ROHART J.-D. (2001), *Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative*, Paris, l'Harmattan.
- SCHÖN D.A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Editions Logiques.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.
- THULER M.G. (2004), « Stratégies d'innovation et place des acteurs », In. J.-P. BRONCKART et M.G. THURLER (Eds), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, PP. 99-125.
- TOCHON F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

Annexe 1

L'Éducation du futur

« L'enseignement supérieur : défis et paradoxes »

Document Produit par EDRAC

(ÉDucation, Recherches et ACTualités)

A l'issue du projet mené en collaboration avec l'UNESCO

Sous la direction scientifique de :

- Véronique Attias-Delattre (Université Gustave Eiffel, Institut de Recherche en Gestion, France)
- Georges N. Nahas (Faculté de Pédagogie, Université Saint-Joseph, Liban)

Coordination des thèmes :

- Thème 1 : Sylvie Didou Aupetit (CINVESTAV, Mexique) ; Florentin Azia (Université pédagogique de Kinshasa, RDC)
- Thème 2 : Georges Stamelos (Université de Patras, Grèce) ; Mathias Szpirglas (IRG, Université Gustave Eiffel, France)
- Thème 3 : Antonio Alanis Huerta (CAMM, Mexique) ; Lise Bessette (UQAM, Canada)

Remerciements :

Les membres du groupe EDRAC remercient :

- M. S. Towil (UNESCO) pour sa confiance et son soutien attentif tout au long de ce projet
- Le Pr. L. Marmoz sa contribution scientifique à nos débats et son attention amicale auprès des auteurs
- L'ensemble des contributeurs pour leur engagement riche et nourri dans le projet.

Annexe 2
Liste des auteurs et participants aux dialogues

NOM	Prénom	Pays	Thème
ABOURJEILI	Suzanne	Liban	3
AFONSO	Maria Quitéria	Brésil	2
ALANIS	Antonio Emmanuel	France/Mexique	3
ARAÚJO	Wagner	Brésil	3
AZIA	Florentin	RDC	1
BITULU	Alphonse-Marie	RDC	1
CASILLAS	Miguel-Angel	Mexique	1
CHAER (EL)	Lelette	Liban	2
CHARALAMPOPOULOU	Christiana	Grèce	3
DIALLO	Mamadou	Guinée	2
DIAOUNE	Thierno Moussa	Guinée	2
FERREIRA ESTACIO	Marcos André	Brésil	2
FONKOUA	Pierre	Cameroun	3
FROUNTA	Maria	Grèce	2
GHARIB (EL)	Yvette	Liban	3
HALLOUN	Ibrahim	Liban	3
KIBWENGE	Esu-Bwana	RDC	1
KIPRIANOS	Pandelis	Grèce	3
KONIDARI	Victoria	Grèce	2
LUSENGE	Oswald	RDC	1
MAKELELE SOLO	Crispin	RDC	2
MALINGE	Clémence	France	3
MARMOZ	Louis	France	1/2/Conclusion
MIKI	Persida	Brésil	3
MOGHAIZEL-NASR	Nada	Liban	3
NAFTI-MALHERBE	Catherine	France	1
RACHED (EL)	Patricia	Liban	2

RAMIREZ	Alberto	Mexique	1
ROELENS	Camille	France	2
SARRAF	Scarlett	Liban	1
SAYEGH	Ghada	Liban	3
SECA	Jean-Marie	France	1
STAMELOS	Georges	Grèce	2
TALI OTMANI	Fatiha	France	3
TEIXEIRA	Ana	Brésil	1
WANZELER	Eglê Betânia	Brésil	2